



PhD. LEONARDO MATEUS BEDOYA
PhD. EDWIN CAUSADO RODRIGUEZ

TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

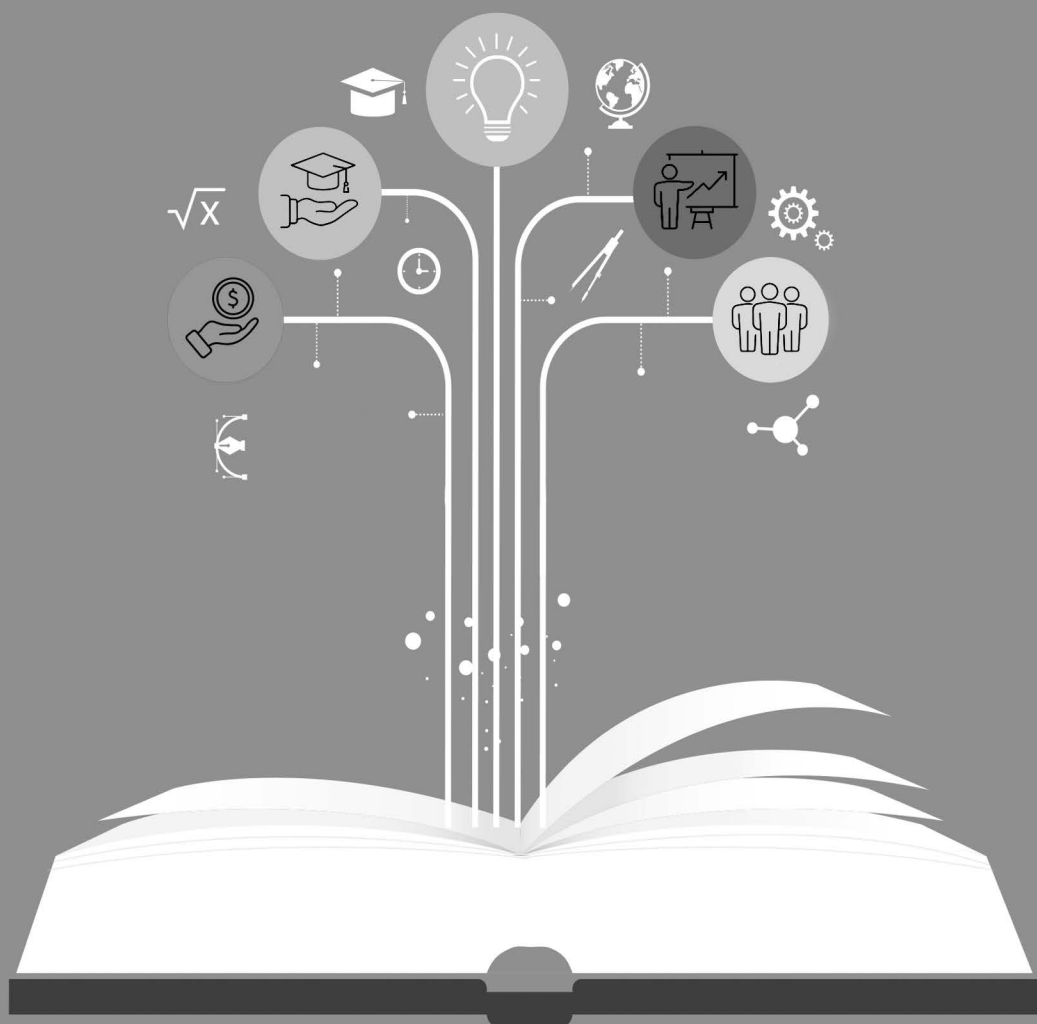


Atena
Editora
Año 2025



PhD. LEONARDO MATEUS BEDOYA
PhD. EDWIN CAUSADO RODRIGUEZ

TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



Atena
Editora
Año 2025

Editor en jefe

Prof. Dra. Antonella Carvalho de Oliveira

Editor ejecutivo

Natalia Oliveira Scheffer

Asistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecario

Janaina Ramos

Diseño gráfico

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Vilmar Linhares de Lara Junior

Imágenes de portada

iStock

Edición de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha

2025 por Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright del texto © 2025, el autor

Copyright © 2025, Atena Editora

Los derechos de esta edición han sido cedidos a Atena Editora por el autor.

Publicación en acceso abierto de Atena Editora



El contenido íntegro de este libro está sujeto a la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Atena Editora mantiene un firme compromiso con la integridad editorial en todas las etapas del proceso de publicación, garantizando el estricto cumplimiento de las normas éticas y académicas. Adopta políticas para prevenir y combatir prácticas como el plagio, la manipulación o falsificación de datos y resultados, así como cualquier interferencia indebida de intereses financieros o institucionales. Cualquier sospecha de mala conducta científica se trata con la máxima seriedad y se investigará de acuerdo con las normas más estrictas de rigor académico, transparencia y ética.

El contenido de la obra y sus datos, en términos de forma, corrección y fiabilidad, son de exclusiva responsabilidad del autor y no representan necesariamente la posición oficial de Atena Editora. Se permite descargar, compartir, adaptar y reutilizar esta obra para cualquier propósito, siempre que se atribuya la autoría y se haga referencia al editor, de acuerdo con los términos de la Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Los artículos nacionales fueron sometidos a una revisión ciega por pares por parte de miembros del Consejo Editorial de la editorial, mientras que los internacionales fueron evaluados por árbitros externos. Todos fueron aprobados para su publicación con arreglo a criterios de neutralidad e imparcialidad académicas.

Tensiones en la gestión de la calidad en la educación básica y media

Autores: Edwin Causado Rodríguez
Leonardo Mateus Bedoya
Revisión: Los autores
Diagramación: Camila Alves de Cremo
Portada: Yago Raphael Massuqueto Rocha
Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)	
R696	<p>Rodríguez, Edwin Causado</p> <p>Tensiones en la gestión de la calidad en la educación básica y media / Edwin Causado Rodríguez, Leonardo Mateus Bedoya. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Formato: PDF</p> <p>Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader</p> <p>Modo de acceso: World Wide Web</p> <p>Incluye bibliografía</p> <p>ISBN 978-65-258-3449-8</p> <p>DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.498251106</p> <p>1. Gestión de la calidad total en la educación. I. Rodríguez, Edwin Causado. II. Bedoya, Leonardo Mateus. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.2</p>
Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Editorial Atena
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
+55 (42) 3323-5493
+55 (42) 99955-2866
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARACIÓN DEL AUTOR

A efectos de la presente declaración, el término "autor" se utiliza de forma neutra, sin distinción de género ni de número, a menos que se indique lo contrario. Asimismo, el término "obra" se refiere a cualquier versión o formato de creación literaria, incluidos, entre otros, artículos, libros electrónicos, contenidos en línea, de acceso abierto, impresos y comercializados, independientemente del número de títulos o volúmenes. El autor de esta obra declara, a todos los efectos, que 1. no tiene ningún interés comercial que pueda constituir un conflicto de intereses en relación con la publicación; 2. ha participado activamente en la elaboración del trabajo; 3. el contenido está libre de datos y/o resultados fraudulentos, se ha informado debidamente de todas las fuentes de financiación y se han citado y referenciado correctamente los datos e interpretaciones procedentes de otras investigaciones; 4. no tiene ningún interés comercial que pueda constituir un conflicto de intereses en relación con la publicación. Autoriza plenamente la edición y publicación, incluyendo los registros legales, la producción visual y gráfica, así como el lanzamiento y la difusión, de acuerdo con los criterios de Atena Editora; 5. declara ser consciente de que la publicación será de acceso abierto y podrá ser compartida, almacenada y puesta a disposición en repositorios digitales, de acuerdo con los términos de la Licencia Internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0 (CC BY 4.0). 6. asume la plena responsabilidad del contenido de la obra, incluida la originalidad, la veracidad de la información, las opiniones expresadas y cualquier implicación legal derivada de la publicación.

DECLARACIÓN DEL EDITOR

Atena Editora declara, a todos los efectos legales, que: 1. esta publicación está bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International Licence (CC BY 4.0), que permite copiar, distribuir, exhibir, ejecutar, adaptar y crear obras derivadas para cualquier propósito, incluso comercial, siempre que se dé el debido crédito al autor o autores y a la editorial. Esta licencia sustituye la lógica de cesión exclusiva de los derechos de autor prevista en la Ley 9610/98, aplicando los principios del acceso abierto; 2. Los autores conservan íntegramente los derechos de autor y se les anima a difundir la obra en repositorios institucionales y plataformas digitales, siempre con la debida atribución de autoría y referencia a la editorial, de acuerdo con los términos de CC BY 4.0; 3. La editorial se reserva el derecho de poner a disposición la publicación en su sitio web, app y otras plataformas, así como de vender ejemplares impresos o digitales, cuando proceda. En el caso de comercialización directa (a través de librerías, distribuidores o plataformas colaboradoras), la cesión de los derechos de autor se realizará de acuerdo con las condiciones establecidas en un contrato específico entre las partes; 4. De acuerdo con la Ley General de Protección de Datos (LGPD), la editorial no cede, comercializa ni autoriza el uso de los datos personales de los autores para fines que no estén directamente relacionados con la difusión de esta obra y su proceso editorial.

Consejo Editorial

Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^a Dr^a Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
 Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^a Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
 Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

De parte de los autores de la presente obra en formato libro, manifestamos con gran orgullo nuestra emoción y satisfacción, de presentar ante la comunidad académica y en general a los tomadores de decisión del sector educativo; tanto a nivel institucional como de los territorios diversos que integran nuestro contexto nacional, los distintos aspectos, prácticas, tensiones y accionar que surgen en la implementación de la gestión de la calidad de la educación; dado que esta estrategia de acción implica la interacción de procesos, recursos, técnicas, actores diversos, intereses y dinámicas propias que faciliten su logro de manera asertiva y propositiva en el tiempo esperado.

Por estas razones, creemos y tenemos el total convencimiento que la información aportada en este escrito referente a las tensiones presentes en los procesos de implementación de la gestión de la calidad en la educación básica y media, será de gran aporte a los equipos de trabajo escolares, compuesto por sus rectores, docentes, encargados del componente de calidad; a los secretarios de educación municipales y departamentales y; a los actores del orden nacional integrados por asesores, equipo ministerial y contratistas del aparato nacional, al momento de definir estrategias, políticas de acción y normativa precisa de orientación y exigencia de cumplimiento para una exitosa gestión de la calidad educativa, sobre todo en el contexto de la educación básica y media.

Así mismo, resulta importante rescatar y expresar a los distintos lectores que esta obra académico-científica es fruto de un gran trabajo que obedece al desarrollo de una investigación y de una tesis doctoral meritoria, en la cual, participaron académicos, gestores directos e indirectos, actores principales y secundarios del problema en estudio, dado que se contó con su participación directa, mediante la obtención de información de primera mano, a través de encuestas y entrevistas personales que aportaron datos y acciones diferenciadas que identifican la gestión propia de la calidad educativa; permitiendo de esta manera, la reflexión sobre las tensiones en los procesos de gestión de la calidad en el contexto del distrito de una ciudad intermedia en Colombia y la construcción colectiva de estrategias para compatibilizar o armonizar estas cuestiones, iniciando procesos innovadores y de visibilización de las políticas de mejoramiento de la gestión de la calidad educativa.

En este mismo ámbito, como muy bien se conceptúa a lo largo de la presente obra, la gestión de la calidad educativa y las tensiones que implican el logro de las metas que proponen estas, aportan una realidad invisibilizada de las dificultades que implica lograr el cumplimiento de las exigencias de las políticas de calidad nacionales, la normativa exigente y las limitaciones de los que finalmente terminan implementando dichas exigencias, que son las instituciones de educación básica y media en sus contextos propios regionales, rurales, lejos

el aparato central y con la carencia de recursos de toda índole; sin embargo se resalta la convicción del esfuerzo, del trabajo en equipo y del compromiso de cada institución de educación básica y media por querer lograr el cumplimiento de dichas exigencias, a veces pareciendo inalcanzables para muchas de ellas, pero mediante la innovación de cada grupo de trabajo intentándolo con el mejor de los ánimos y aportando a la consecución de las metas propuestas.

En este orden de ideas, les deseamos a cada uno de los actores del sector educativo, sobre todo en los niveles precedentes (educación básica y media): personas, profesionales, rectores, docentes, estudiantes, instituciones, empresas consultoras y organizaciones gremiales asociativas educativas, que accedan a esta importante publicación, a que revisen, diverjan, disfruten y se apropien de cada uno de los conceptos y experiencias que se enuncian a lo largo de esta. También, ofrecemos la mayor cantidad de documentos científicos sobre la temática y publicados en la base de datos de Scopus;, facilitando datos, información, métricas y herramientas analíticas fiables en distintos contextos nacionales e internacionales.

Finalmente, mediante este libro titulado “TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”, se enfatiza el compromiso de los autores, en visibilizar las dificultades y las prácticas de los gestores de la secretaria de educación y de los rectores de las instituciones de básica y media en búsqueda de la calidad educativa, de tal manera que el lector y el tomador de decisión puedan determinar de forma simultánea en el mejor de los casos, el nivel los avances investigativos en la temática, los objetivos educativos, los niveles de avance de la gestión de la calidad educativa a pesar de las tensiones, de la dirección y de las prioridades de la investigación desde el enfoque científico y la visión de mejora continua.

Edwin Causado Rodríguez, PhD

Director Grupo de Investigación Gestión de Recursos Para el Desarrollo – GIGRD. Reconocido y clasificado por Minciencias A, en Convocatoria 957 de 2024-.

Leonardo Mateus Bedoya, PhD

Investigador Grupo de Investigación Gestión de Recursos Para el Desarrollo – GIGRD. Reconocido y clasificado por Minciencias A, en Convocatoria 957 de 2024.

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO 1 CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE GESTIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA	13
Gestión educativa	13
Calidad educativa	22
CAPÍTULO 2 TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA..	26
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y LAS TENSIONES ENTRE LAS POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS GESTORES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE ESTRATEGIAS DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN	39
Introducción	39
Marco conceptual y estado del arte.....	41
Metodología	43
Resultados.....	44
Conclusiones.....	51
BIBLIOGRAFIA	53
AUTORES	56

INTRODUCCIÓN

La gestión de la calidad educativa en los niveles de educación básica y media ha sido un tema central en las políticas públicas y los debates académicos en Latinoamérica. En un contexto de reformas educativas, la transición de modelos administrativos hacia modelos de gestión ha generado diversas tensiones entre las políticas diseñadas a nivel central y su aplicación en el ámbito escolar. Estas tensiones surgen de la coexistencia de enfoques que buscan, por un lado, estandarizar los procesos educativos y, por otro, atender las particularidades pedagógicas y sociales de cada institución.

En este marco, el presente libro analiza las principales contradicciones y desafíos en la gestión de la calidad educativa, considerando la interacción entre los actores del sistema educativo y la influencia de los modelos de gestión aplicados en distintos contextos. Se parte de la conceptualización de la gestión educativa y su evolución histórica, para luego abordar las tensiones derivadas de la implementación de políticas de calidad y la brecha entre la normativa y la práctica educativa.

El documento se estructura en tres capítulos. El primer capítulo presenta un análisis teórico sobre la gestión y la calidad educativa, explorando su conceptualización y los modelos que han influenciado su aplicación en el ámbito escolar. Se abordan los enfoques normativo, prospectivo, estratégico y situacional, así como la evolución desde la administración escolar hacia una gestión participativa y contextualizada.

En el segundo capítulo, se examinan las tensiones que surgen en la implementación de las políticas de calidad educativa. Se analizan las discrepancias entre la gestión administrativa y la pedagógica, la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, la distribución del poder en el sistema educativo y el impacto de las evaluaciones estandarizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se exploran los desafíos derivados de la descentralización y la autonomía escolar en la gestión de la calidad.

Finalmente, el tercer capítulo presenta un análisis bibliométrico sobre la gestión de la calidad educativa y las tensiones entre las políticas y las prácticas de los gestores. A través del estudio de la literatura académica, se identifican tendencias y hallazgos clave en el campo de la investigación sobre calidad educativa, proporcionando una base para la formulación de estrategias de mejora adaptadas a los contextos específicos de cada institución educativa.

Este trabajo busca contribuir al debate sobre la calidad educativa, proponiendo un análisis crítico de las políticas implementadas y sus efectos en la práctica educativa. A partir de la identificación de tensiones y desafíos, se espera aportar elementos para la construcción de estrategias de gestión más equitativas, inclusivas y contextualizadas, que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación básica y media.

CAPÍTULO 1 CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE GESTIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Los sistemas educativos guiados por los principios de la economía de la educación buscan garantizar el acceso universal a una educación de calidad, con el propósito de fomentar un desarrollo humano significativo que favorezca una inserción eficiente en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, este enfoque se establece sin la participación activa de los actores sociales involucrados en las escuelas, universidades y centros de investigación y desarrollo. Como resultado, la educación tiende a convertirse en un medio orientado a objetivos pragmáticos y utilitarios, que en muchos casos carecen de una fundamentación ética y de pertinencia política y cultural para las comunidades locales (Sander, 2002).

En el caso de Colombia, desde la década del 2000 la búsqueda de la calidad educativa es un tema prioritario en la agenda de los actores del sistema educativo, que inicia en el gobierno nacional quien a través del ministerio de educación diseña, planifica e implementa políticas de gestión de la calidad complementadas con proyectos y estrategias, que deben ser asesoradas y supervisadas por las entidades territoriales certificadas – ETC- para ser desarrolladas en las instituciones educativas - IE. Estos lineamientos configuran el sistema de gestión de la calidad educativa que, junto a otras estrategias y proyectos, direccionan la gestión escolar, la cual debe llevar a los colegios a obtener mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en pruebas externas, consideradas como la evaluación de los colegios y los indicadores de la calidad educativa (García et al., 2016).

GESTIÓN EDUCATIVA

La gestión educativa se lleva a cabo mediante las acciones emprendidas por la comunidad educativa para asegurar una educación de calidad, en cumplimiento de las directrices establecidas por las políticas gubernamentales. Por esta razón, resulta fundamental tener una comprensión precisa del concepto de “Gestión” desde el ámbito educativo, a fin de reconocer sus particularidades.

Inicialmente es conveniente aclarar el término “gestión”, para intentar comprender sus diferentes acepciones. El significado etimológico viene del latín “Gestus” asociado con gesto, actitud, movimiento. A su vez Gestus se deriva del verbo “Gerere” que tiene varios significados: llevar adelante o llevar a cabo, cargar una cosa, conducir una acción o un grupo (Huergo, 2004). El diccionario de la Lengua Española define Gestión como “Acción y efecto de gestionar” y “Acción y efecto de administrar” (Real Academia Española, s.f.a, definición 1 y 2); Gestionar lo define como “Llevar adelante una iniciativa o un proyecto”, “Ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad

económica u organismo” y “Manejar o conducir una situación problemática” (RAE, s.f.b, definición 1 y 2).

El concepto de Gestión tiene antecedentes en la antigua Grecia, con platón en *la Republica* y su visión de la gestión como un asunto de autoridad necesaria en la conducción de los hombres; por otro lado, Aristóteles y su *Política* con la visión de la gestión como un espacio democrático donde el ser humano construye su propio destino. Estos son los predecesores de las principales corrientes existentes en los enfoques de la gestión.

Solo a comienzos del siglo XX se concibe la gestión como un grupo de ideas semi estructuradas “acerca de las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo y acerca de qué es lo que los puede impulsar a mejorar su desempeño” (Casassus, 2002, p. 2).

Para algunos de sus precursores la gestión tiene que ver con los componentes de una organización, cómo se estructuran, la articulación que hay entre ellos, los recursos y los objetivos (Weber, 1976); otros ponen el énfasis en la interacción entre personas (Mayo, 1977); y hay también quienes identifican gestión con administración (Taylor, 1911 y Fayol, 1916)”. Más tarde, se genera la visión sistémica de la organización, en la cual ésta es vista como un subsistema y cuyo punto central son las metas que constituyen las funciones de dicha organización en la sociedad (Parsons, Von Betalanfly, Luhman, 1978) (UNESCO, 2011).

Hacia mediados del siglo XX, la gestión se consolida como una disciplina estructurada, destacándose dentro de ella la corriente experiencial, impulsada por los escritos de Chester Bernard y Alfred Sloan sobre su práctica en la dirección empresarial. Esta corriente se basa en el análisis de casos para guiar la toma de decisiones en contextos específicos. Según Casassus (2002), este enfoque empírico, ampliamente adoptado en los Estados Unidos, no profundiza en la comprensión ni en la construcción de significado de las situaciones. Paralelamente, surgieron otras corrientes teóricas vinculadas a distintos modelos de gestión, como el prospectivo, el normativo, el estratégico, el estratégico situacional, la reingeniería, la comunicación organizacional y la gestión de calidad total.

La gestión es una acción integral que se concibe como un proceso de organización y trabajo, en el cual se articulan diversas visiones, enfoques y esfuerzos con el propósito de avanzar de manera efectiva hacia los objetivos institucionales. Idealmente, estos objetivos deben ser contruidos y asumidos de forma participativa y democrática. La gestión permea toda la institución, influyendo en sus dinámicas internas, en la coordinación operativa y en la forma en que se establecen, fortalecen o debilitan los vínculos laborales y las comunidades de trabajo. También se manifiesta en la selección de recursos y en las decisiones que orientan la interacción con otras organizaciones. No se limita únicamente a la conducción o dirección, aunque las involucran, sino que abarca la coordinación de procesos dentro de una estructura organizativa en la que se asignan roles y tareas diferenciadas, los cuales pueden articularse para dar lugar a distintos niveles de gestión (Huergo, 2004).

Desde esta visión, la gestión se configura como un proceso democrático en el que los distintos actores comparten responsabilidades, establecen metas comunes, asumen compromisos colectivos y diseñan estrategias participativas. Asimismo, implica una administración compartida del poder y una articulación de esfuerzos para alcanzar los objetivos propuestos y promovidos (Mateus, 2024).

Desde la visión de Mallama (2014) La gestión es un proceso que surge dentro de un grupo de personas como resultado de una construcción colectiva orientada por metas compartidas. Su propósito es organizar, coordinar, estructurar y proyectar diversos recursos, ya sean económicos, humanos o tecnológicos, con el fin de llevar a cabo las tareas establecidas. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de las personas dentro de una organización, ya que son ellas quienes llevan a cabo la gestión en sus distintos niveles, con el propósito de impulsar el desarrollo integral de la institución.

Para Cruzata y Rodríguez (2016) la gestión se entiende como el conjunto de procesos aplicados a uno o varios recursos con el fin de materializar la estrategia de una organización. Este proceso se desarrolla de manera sistémica y continua, estructurándose a partir de las fases de planificación, organización, dirección y control. Definición que enfatiza en los procesos sistemáticos de las personas de una entidad, apoyados en el mejoramiento continuo para lograr aprovechar con eficiencia los recursos económicos, humanos y materiales disponibles.

A partir de las definiciones anteriores, se puede afirmar que el concepto de gestión surge en estrecha relación con el desarrollo de la administración como disciplina social, la cual está influenciada por los cambios en las visiones del mundo, la concepción del ser humano y el contexto económico, político, social, cultural y tecnológico. Asimismo, las definiciones de gestión se fundamentan en la teoría de la acción humana, dado que implican la participación de un colectivo de actores que se agrupan y se organizan en función de objetivos comunes.

Es importante clarificar el uso del término gestión o administración educativa. Según Casassus (2002), en Estados Unidos se emplea el término *administration*, mientras que en el Reino Unido se utiliza *management*, cuya traducción al español abarca conceptos como dirección, organización o gerencia. En América Latina, desde los inicios del sistema educativo hasta finales de la década de 1980, se habló de administración educativa, concebida de manera independiente de la planificación, en respuesta a un modelo centralizado que definía la dirección de la educación.

Durante este período, el modelo educativo llevó a que en las escuelas se hablara poco sobre educación, debido a la falta de identidad específica de las instituciones, la rigidez de las normativas, el control externo y burocrático, la desconexión estructural, la desvalorización del trabajo colaborativo, las barreras a la innovación y una visión superficial sobre el funcionamiento real del sistema educativo. Esto provocó una separación entre el discurso pedagógico y las tareas administrativas (Pozner, 2000; Mateus 2024).

La dirección de las instituciones educativas bajo normas administrativas generales y estandarizadas llevó a ignorar aspectos fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación integral del individuo. Entre estos aspectos se incluyen la identificación de las características de la población estudiantil, el análisis de sus necesidades de aprendizaje, el diseño de currículos que integren competencias ciudadanas y formación integral, la elaboración de planes de apoyo adaptados a los estudiantes, la creación de indicadores educativos para evaluar procesos y logros, y el uso de las evaluaciones como herramienta para ajustar las decisiones pedagógicas en los distintos niveles del sistema educativo.

Los cambios en la sociedad, que ha pasado de un contexto estable y estructurado a uno más dinámico, incierto y flexible, provocan transformaciones constantes que impactan tanto a los sistemas y organizaciones como a las personas que las integran. En este escenario, la gestión se convierte en un espacio propicio para la construcción de nuevos enfoques, procedimientos y procesos que impulsan la transformación institucional. Esto la convierte en un campo de acción complejo, cuya dirección depende del marco teórico adoptado. Dichos enfoques se concretan a través de modelos que permiten responder a las distintas situaciones que surgen en el entorno educativo. Casassus (1999), identifica siete enfoques conceptuales, instrumentales y técnicos que han guiado la transformación institucional. Estos modelos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional, ver la siguiente Tabla.

Tabla Modelos de gestión

Modelo	Período	Características	Aplicación en educación
Normativo	años 50 y 60 hasta inicios de los 70	Es una visión lineal desde la planificación en un presente, hacia un futuro único, cierto, predecible y alcanzable, como resultado de la planificación en el presente.	Planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. Las reformas educativas se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo.
Prospectivo	Inicio de los 70	El futuro es previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples y, por ende, incierto. Se ha pasado de un futuro único y cierto a otro múltiple e incierto. La planificación se flexibiliza.	Se caracteriza por las reformas profundas y masivas ocurridas en Latinoamérica las que notablemente, presentaban futuros alternativos y revolucionarios.
Estratégico	Principios de los 80	La estrategia tiene un carácter estratégico (normas) y táctico (medios para alcanzar lo que se desea). Articula los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros propios de una organización.	A inicios de los 90 se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y gestión en el ámbito educativo. Se plantean diagnósticos basados en el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) que pone en relieve la visión y la misión de la institución educativa

Estratégico-Situacional	Calidad total	Mediados de los 80.	A la dimensión estratégica se introduce la dimensión situacional. El análisis y el abordaje de los problemas hacia un objetivo, es situacional.	Se quiebra el proceso integrador de la planificación y se multiplican los lugares y entidades planificadoras, lo que da lugar a la descentralización educativa.
		Inicios de los 90.	Se refiere a la planificación, el control y la mejora continua, lo que permitiría introducir “estratégicamente” la visión de la calidad en la organización (Juran, 1998). Los componentes centrales de la calidad son: la identificación de usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error.	Surgen dos hechos importantes, 1. Se reconoce la existencia de un “usuario” y 2. Preocupación por los resultados del proceso educativo. Se orientan a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, reducir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad y creatividad en los procesos. Se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad. La preocupación por los resultados lleva a analizar y examinar los procesos y los factores que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas.
		Mediados de los 90.	Se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. Las mejoras no bastan, se requiere un cambio cualitativo, radical. Implica una reconceptualización fundacional y un rediseño radical de los procesos. Principales exponentes son Hammer y Champy.	Se reconoce mayor poder y exigencia acerca del tipo y la calidad de la educación que se espera. En el paradigma sobre educación y aprendizaje, si se quiere una mejora en el desempeño, se necesita un cambio radical de los procesos.
Reingeniería	Reingeniería	Mediados de los 90.	Se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. Las mejoras no bastan, se requiere un cambio cualitativo, radical. Implica una reconceptualización fundacional y un rediseño radical de los procesos. Principales exponentes son Hammer y Champy.	Se reconoce mayor poder y exigencia acerca del tipo y la calidad de la educación que se espera. En el paradigma sobre educación y aprendizaje, si se quiere una mejora en el desempeño, se necesita un cambio radical de los procesos.
		Segunda mitad de los 90	Es necesario comprender a la organización como una entidad y el lenguaje como formador de redes comunicacionales. El lenguaje es el elemento de la coordinación de acciones, esto supone un manejo de destrezas comunicacionales, ya que los procesos de comunicación facilitarán o no que ocurran las acciones deseadas.	Se comienza una gestión en la que se delega decisiones a grupos organizados que toman decisiones de común acuerdo. Responsabilidad compartida, acuerdos y compromisos asumidos de forma corporativa en un trabajo de equipos cooperativos.
Comunicacional				

Fuente. Datos tomados de Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas de la UNESCO (2011), basados en los modelos propuestos por Casassus (1999).

Estos enfoques no surgieron de manera secuencial, sino como una respuesta a las limitaciones de los modelos existentes en su momento. Inicialmente, partieron de un contexto rígido, estructurado y estable, evolucionando progresivamente hacia escenarios más flexibles, dinámicos e inciertos. Esta transición ha requerido innovaciones tanto en los procedimientos como en las teorías, impulsando la transformación del sistema educativo a través de reformas en las políticas que han reconfigurado sus marcos conceptuales (UNESCO, 2011, Casassus, 1999, Mateus 2024)

A lo largo de esta evolución, se ha producido una transición de la administración escolar a la gestión educativa, cada una inscrita en paradigmas distintos. Según Casassus (2002), estos se clasifican en dos tipos: **Tipo A**, asociado a un entorno estable, donde las personas son consideradas triviales y los contextos se perciben como invariables. En este marco, la gestión se desarrolla bajo un enfoque *técnico-racionalista-lineal*. Otro de **Tipo B**, correspondiente a un entorno inestable, donde las personas no son triviales y el contexto es dinámico, complejo y en constante transformación. Aquí, los cambios son turbulentos y cualitativos, lo que demanda una gestión *no lineal y holística*. Estos enfoques reflejan los contextos interno y externo en los que operan las instituciones educativas y condicionan sus prácticas de gestión.

Durante este proceso de transformación, el sistema educativo se descentralizó y se redefinieron las competencias de quienes lo dirigen, adoptando el término *gestión*, que abarca un espectro más amplio que la mera administración. Su aplicación trasciende el simple cumplimiento de órdenes jerárquicas, promoviendo una visión más estratégica y participativa. Este cambio ha llevado a la incorporación de un nuevo lenguaje en el ámbito educativo, con términos como gestión, procesos, componentes, objetivos, metas, indicadores, proyectos, procedimientos y evidencias, los cuales se han convertido en parte del discurso cotidiano en las instituciones educativas. Quienes trabajan en el sector deben no solo emplearlos, sino también dinamizarlos para mejorar la práctica educativa.

La descentralización del sistema trae consigo la fragmentación de la gestión educativa, se pasa de gestionar el conjunto total a establecer unidades de gestión más pequeñas, con poder de decisión y asignación de recursos que les permite establecer sus objetivos y metas.

Este proceso se da en la década de los noventa, donde adicionalmente se origina la inquietud por la calidad de la educación, con postulados y principios tomados de la calidad en la organización del trabajo y la teoría de la calidad total propuestos por Deming y Juran.

Los principios de esta teoría conciben la calidad como un medio para incrementar la productividad, optimizar costos y atender las necesidades de los clientes, tanto externos—los beneficiarios del servicio—como internos—los empleados de la organización. Se enfatiza la importancia de la planificación, el control y la mejora continua de la calidad en servicios y productos como estrategia para alcanzar objetivos a largo plazo. Sus principales componentes incluyen: identificar a los clientes y sus expectativas, definir estándares de

calidad y procesos que orienten su cumplimiento, establecer un ciclo de mejora continua (PHVA: planear, hacer, verificar, actuar) para minimizar errores y reducir costos, así como involucrar al personal en la optimización de sus prácticas y asignarles responsabilidades en el logro de la calidad.

La incorporación del concepto de calidad en la educación llevó al reconocimiento del derecho de los ciudadanos a exigir una educación acorde con las necesidades sociales. Como parte de la gestión educativa, se implementaron sistemas de evaluación de la calidad, permitiendo visibilizar los resultados de los procesos educativos. Frente a los bajos resultados obtenidos, surgió la necesidad de analizar en profundidad los procesos, así como los factores y su interacción dentro del sistema educativo, con el propósito de orientar las políticas educativas de manera más efectiva (Casassus, 2002; Mateus 2024).

La transición del sistema educativo de un modelo de administración a uno de gestión requiere un rediseño institucional que articule tanto las particularidades pedagógicas como los aspectos organizacionales generales. Este ajuste es fundamental para impulsar el cumplimiento de los objetivos actuales del sistema, que incluyen la excelencia educativa, la equidad, la relevancia del currículo y la cualificación profesional de las prácticas pedagógicas. (Pozner, 2000; Mateus 2024). Pozner (2000) caracteriza las diferencias entre los modelos de administración y gestión educativa de la siguiente manera:

Tabla: Comparativo entre los modelos de la administración y gestión educativa

Administración educativa	Gestión educativa
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Fuente. Datos tomados de Pozner (2000).

El paso de un modelo a otro generó fricciones, puntos críticos y tensiones entre el cumplimiento de las políticas educativas y la practica de los gestores en sus contextos con sus capacidades y recursos.

Por lo que se refiere a la gestión de los sistemas educativos, Casassus afirma que “la gestión educativa data de la década de los años sesenta en Estados Unidos, de los setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina” (2002, p. 1). Esto quiere decir, que es una disciplina de desarrollo reciente, con un marco epistemológico en construcción, que busca su identidad en las relaciones entre lo empírico y la teoría y

está condicionada y orientada por el discurso de las políticas educativas, así como por sus transformaciones, desafíos y requerimientos, influyendo en su implementación dentro de los contextos locales, regionales y nacionales.

Existe una línea de teóricos que define el significado de gestión educativa como un proceso. Según el Ministerio de Educación de Colombia, la gestión educativa se define como el conjunto de acciones, decisiones y procesos que una institución escolar u organización ejecuta con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos. Para la UNESCO, la gestión educativa comprende un conjunto de procesos teóricos y prácticos interconectados, tanto de manera horizontal como vertical dentro del sistema educativo, con el propósito de responder y dar cumplimiento a las demandas sociales en materia de educación.

Desde la perspectiva de la teoría organizacional, Pozner (2000) concibe la gestión educativa como un conjunto de procesos teóricos y prácticos interrelacionados, tanto a nivel horizontal como vertical dentro del sistema educativo, con el propósito de cumplir los requerimientos sociales. Implica la ejecución de acciones por parte de los gestores, quienes articulan conocimiento y práctica, ética y eficiencia, así como política y administración, en función de la mejora continua de las prácticas educativas. Además, fomenta la exploración y el aprovechamiento de diversas oportunidades, promoviendo la innovación constante como un proceso sistemático.

Es importante tener en cuenta que la gestión no se debe transferir con la percepción de la administración a la educación, esta debe adaptarse a las realidades de las instituciones educativas y su contexto, a las teorías de la enseñanza-aprendizaje, a la percepción de calidad desde lo educativo. De manera tal, que las variables externas que dependen de la política nacionales y producen efectos a largo plazo se articulen con las variables internas que se relacionan con las practicas pedagógicas y curriculares, que se materializan en las instituciones educativas en las dimensiones de gestión, que bien lideradas pueden tener un impacto rápido e importante.

Así las cosas, la Gestión Educativa como disciplina, esta direccionada por las teorías de la gestión y de la educación, que en su desarrollo se ve afectada por las realidades del contexto de la práctica y por las políticas educativas. Para comprenderla se deben conocer las teorías de las disciplinas que la producen: gestión y educación; y los direccionamientos de las políticas educativas (Mateus, 2024).

Para comprender la aplicación del concepto en los distintos niveles del sistema educativo, en un sentido amplio, se relaciona con los sistemas educativos direccionada por las políticas nacionales o regionales y se denomina gestión educativa. De manera más específica, hace referencia a las instituciones y la la organización de las practicas pedagógicas y curriculares en las instituciones educativas y se conoce como gestión escolar o institucional. Esta última se refiere al conjunto de acciones emprendidas por un grupo de actores dentro de un contexto social con el propósito de alcanzar los objetivos institucionales.

Para ello, se emplean herramientas como la planificación y la evaluación de los procesos y proyectos que integran el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El proceso inicia con una autoevaluación para identificar debilidades, el análisis de los resultados en las evaluaciones internas y externas de los estudiantes y del desempeño de los directivos y docentes, seguido del diseño e implementación de un plan de mejoramiento. Posteriormente, se realiza una evaluación periódica que permite ajustar las metas y retroalimentar los avances, promoviendo así una mejora continua en la calidad educativa.

La gestión institucional se basa en la elaboración de planes de mejoramiento como estrategia y herramienta de trabajo, con el propósito de avanzar de manera estructurada y con una orientación clara hacia la calidad educativa, siempre en articulación con las comunidades. Para lograrlo, es fundamental sensibilizar a los actores involucrados, destacando los beneficios del cambio y la optimización de procesos y componentes. Esto implica partir de un análisis reflexivo de la gestión educativa en su dimensión histórica y política, con el fin de identificar nuevas alternativas para su desarrollo dentro de las instituciones.

En la práctica, los directivos y docentes a cargo de las instituciones educativas deben planificar y ejecutar estos planes en conjunto con la comunidad educativa. Durante su implementación, es necesario realizar ajustes en función de las condiciones del contexto, los recursos disponibles, los tiempos y las actividades que se entrelazan en los cronogramas escolares. Estos, a su vez, están influenciados por estrategias y directrices emanadas del Ministerio de Educación o de las secretarías correspondientes. Por ello, para llevar a cabo un plan, es imprescindible considerar su viabilidad política, la alineación de los recursos con las necesidades de ejecución y la evaluación de las competencias del equipo responsable de su desarrollo.

Los planes establecen la dirección a seguir, pero no especifican el modo de ejecución. Por ello, corresponde a los directivos y equipos de gestión traducir el plan en acciones concretas, realizando los ajustes necesarios y negociaciones estratégicas para alinearlo con las demandas tanto internas como externas de la institución. Se debe tener en cuenta que las instituciones educativas funcionan como un sistema inmerso en un entorno externo, que incluye a familias y acudientes, el sector productivo, organizaciones sociales y culturales, normativas legales y políticas gubernamentales a nivel nacional y regional. A su vez, cuentan con un contexto interno compuesto por los actores de la comunidad educativa: estudiantes, directivos, docentes y personal administrativo (Casassus, 2002; Mateus, 2024).

Para Rodríguez (2017) la gestión en las organizaciones educativas debe abordarse desde una perspectiva de la *“pedagogía social”*, enfocada en el desarrollo integral de los estudiantes y en la importancia de la interacción dentro del ámbito escolar al diseñar y ejecutar la propuesta educativa. Asimismo, es fundamental que esta gestión se alinee con las aspiraciones y necesidades formativas de los estudiantes y sus familias, promoviendo

así una escuela democrática, inclusiva y participativa que responda a las expectativas y demandas de la comunidad.

Esto debe aterrizar, según el mismo autor, en una gestión democrática, humana, social, pedagógica, político-administrativa como aporte al mejoramiento de los ambientes escolares respetando los derechos humanos, la dignidad del estudiante, la integración de la comunidad educativa sobre la base de la formación cognitiva, afectiva y práctica del estudiante para contribuir de manera reflexiva, crítica y propositiva desde el liderazgo educativo y para la transformación social.

Tabla Comparativo entre los modelos de la administración escolar y de la Gestión Educativa

Administración escolar	Gestión educativa
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Fuente. Datos tomados de Pozner (2000).

El paso de un modelo a otro generó fricciones, puntos críticos y tensiones en la gestión educativa.

CALIDAD EDUCATIVA

El concepto de *calidad educativa* no tiene una definición unificada, ya que su significado varía según la percepción subjetiva de las personas y las expectativas cambiantes de la sociedad a lo largo del tiempo. No es un término neutral, sino que está profundamente influenciado por factores sociales, económicos, culturales y políticos. La diversidad de enfoques y criterios para definir calidad educativa varían según la visión o posición de los actores; los planteamientos entre los diseñadores de las políticas y los que las desarrollan no son los mismos, ni tampoco los criterios entre docentes y los investigadores. Por ello, para evaluar un aspecto particular del sistema educativo, es necesario basarse en criterios específicos de calidad previamente definidos.

Aunque los estudios sobre calidad educativa han aumentado, su definición sigue siendo imprecisa en la literatura. En lugar de establecer un concepto claro, se hace referencia a la calidad sugiriendo cómo puede relacionarse o identificarse, enfocándose en su aplicación operativa. Para mejorar la calidad educativa, es fundamental comprender

su significado, ya que su aceptación social influye profundamente en las instituciones, pero también puede generar confusión y convertirse en un obstáculo para su desarrollo. Por lo anterior la calidad educativa no debe ser homogénea ni estandarizada, ya que, considerando la diversidad de contextos escolares, debe entenderse más como una meta que como un indicador o un resultado específico. Por ello, es esencial que los actores del sistema educativo construyan y unifiquen criterios de calidad que sean significativos y contextualizados a sus propias realidades (Mateus, 2024; Quintana, 2018).

Por lo anterior, es importante reconocer los diferentes significados y diversas aplicaciones de la calidad educativa; según Pareja y Torres (2006), se tiene la mirada mercantilista que apunta a la implementación de modelos industriales de gestión de la calidad y otro punto de vista direcciona la calidad de las instituciones hacia el desarrollo de mejoras internas en los colegios.

Para la UNESCO (2007) se observan por lo menos dos concepciones de calidad de la educación, una da importancia a las dimensiones cívicas, ciudadanas y a los valores, con una concepción de la educación como soporte de la democracia y de la convivencia; y otra relacionada con las consecuencias socioeconómicas de la educación que limitan o contribuyen a la generación de empleo, el crecimiento económico y la integración social. En Latinoamérica la noción de calidad educativa varía según las demandas sociales de formación, es frecuente asimilar la calidad con eficacia y eficiencia, tomando la educación como un servicio y producto que debe satisfacer a los usuarios. Además, la UNESCO la define como un derecho fundamental, que debe integrar dimensiones como pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia. Además, propone desarrollar políticas de evaluación educativa articuladas con el concepto de calidad de la educación como un derecho que incluya los diversos elementos que establecen el buen funcionamiento del sistema educativo. Incluir en las evaluaciones todas las áreas de formación, y a la diversidad de los alumnos, diferentes estrategias metodológicas, articuladas con los planes curriculares y las metas de aprendizaje, mejorar la socialización y el uso de la información que se produce. La UNESCO expresa que:

La relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros. La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea. (UNESCO, 2007, p. 5)

Al respecto, el sistema educativo de Colombia direcciona sus políticas de calidad hacia el fortalecimiento de la gestión institucional, promoviendo la aplicación de una guía técnica en las instituciones educativas. Esta guía facilita la autoevaluación en las diferentes

dimensiones de la gestión: académica, directiva, comunitaria, administrativa y financiera, con el propósito de elaborar planes de mejoramiento que involucren a la comunidad educativa en el cumplimiento de un sistema de estándares. El enfoque predominante busca mejorar los resultados en evaluaciones estandarizadas externas, que homogenizan a los estudiantes sin considerar sus contextos particulares. En este sentido, el desempeño en las pruebas de estado se convierte en el principal criterio para medir los avances en calidad educativa.

Según el Ministerio de Educación de Colombia, una educación de calidad es aquella que permite a todos los estudiantes alcanzar niveles superiores de competencia, desarrollar su potencial, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, sin importar su origen o lugar de residencia. Asimismo, se enfatiza que la calidad educativa debe fomentar en los estudiantes competencias de aprendizaje, desarrollo personal y habilidades sociales que les permitan actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad.

Las reformas educativas implementadas en los sistemas educativos adoptaron los lineamientos organizacionales y modelos de gestión empresarial, incluyéndolos en el sistema educativo, direccionando la calidad hacia la estandarización de los procesos, implementando normas técnicas, que son evaluadas para determinar el nivel de su implementación, así, la calidad educativa depende de los resultados de la evaluación (Mallama, 2014, Mateus, 2024).

Bajo esta perspectiva, la implementación de sistemas de gestión de calidad con reconocimiento tanto nacional como internacional ha cobrado relevancia, lo que ha llevado a la creación de Organismos de Acreditación. Estos organismos tienen la función de certificar la competencia técnica de los Organismos de Evaluación de la Conformidad, validando a entidades certificadoras como el modelo de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM), el modelo de la *New England Association of Schools and Colleges* (NEASC) en alianza con el *Council of International Schools* (CIS), el modelo *AdvancED* y el modelo *Fe y Alegría*. Además, se reconoce la validez de las normas NTC-ISO9000, reguladas por la Organización Internacional de Normalización (ISO). La implementación de los modelos de gestión presupone el cumplimiento de unos requisitos mínimos, procedimientos, metas, objetivos, indicadores; que se vuelven los productos de la gestión. Los sistemas de gestión de la calidad implementan un conjunto articulado de acciones sobre procedimientos, documentos y la estructura organizacional, con el propósito de garantizar la calidad de los servicios educativos brindados a estudiantes y familias. Esto implica planificar, supervisar y optimizar los elementos institucionales que inciden en la satisfacción de la comunidad educativa y en la consecución de los objetivos propuestos por la institución (Torrijos, 2015)

Frente a esta realidad, es fundamental replantear la concepción de la calidad educativa, entendiéndola desde un enfoque que la reconozca como un derecho y no

simplemente como un servicio. Esto implica considerar a los estudiantes como participantes activos del sistema educativo y no como meros clientes.

El discurso estatal, reflejado en las políticas educativas, ha promovido la estandarización y normativización de los procesos educativos, estableciendo normas técnicas en las que la evaluación adquiere un rol central. Como resultado, la calidad educativa queda reducida al cumplimiento de parámetros definidos por el sistema, respondiendo únicamente a exigencias internas y dejando de lado una discusión más profunda sobre la calidad que contemple las necesidades culturales y sociales de las comunidades en sus propios contextos (Bracho, 2013; Mallama, 2014)

Por lo anterior, la definición de calidad educativa debe ser una intención de los actores del sistema educativo y no solo el cumplimiento de lineamientos del nivel central (Choles, 2016). No debe ser impuesta, sino construida, partiendo de las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad educativa. No debe “concentrarse en un resultado final, sino en todo un proceso que conlleva todas las actividades... y la responsabilidad de todo el personal” (Cervantes y Garcés, 2016, p. 35).

La calidad de la educación en los niveles de básica y media se debe construir partiendo de las concepciones y definiciones de los actores del sistema, quienes, además, la deben producir a través de la gestión y debe ser percibida por los usuarios por medio de los servicios recibidos y resultados obtenidos, de manera que las políticas educativas y sus indicadores de seguimiento y evaluación reflejen unos resultados de calidad con enfoque diferencial.

CAPÍTULO 2 TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Las instituciones educativas son organizaciones sociales con particularidades propias, que forman parte del sistema educativo de una sociedad y se moldean a partir de su historia y contexto. Están integradas por individuos con visiones diversas y percepciones múltiples de la realidad, lo que hace que cada institución posea características únicas y difíciles de replicar. Además, estas organizaciones están sujetas a dos corrientes en tensión: una de carácter conservador, que busca preservar el orden establecido (*instituida*), y otra de naturaleza innovadora, orientada a la transformación y el cambio (*instituyente*) (Biale y Neubert, 2005).

Las reformas que se han realizado al sistema educativo, como el cambio de un modelo administrativo a uno de gestión, la inclusión de políticas de calidad, la implementación de la descentralización y democracia educativa en las instituciones, han producido elementos facilitadores y obstaculizadores, diferencias, nudos críticos, divergencias, incongruencias, incompatibilidades, vacíos, conflictos en los procesos de gestión de la calidad educativa, que se han denominado Tensiones (Casassus 2002; Andrade 2003; Braslavsky y Cosse 2006; Falabella y Opazo 2014; Zorrilla 2001, Franco 2018, Liñán 2018; Mateus, 2024).

Las tensiones surgen cuando existen discrepancias en la interpretación de una norma legal, lo que puede generar posturas contrapuestas. Con el tiempo y a través de espacios de diálogo y desarrollo, estas diferencias pueden resolverse, inclinándose la interpretación hacia uno de los enfoques en disputa (Vallejo-Villacís, 2020).

Las tensiones representan desafíos fundamentales que los líderes de gestión enfrentan a diario, dificultando la implementación de procesos de gestión democráticos y autónomos que favorezcan aprendizajes de calidad. Estas problemáticas, que parecen estar en constante conflicto, obstaculizan de manera recurrente los esfuerzos por fortalecer y mejorar la gestión educativa. Algunas de las tensiones que aparecen ante los procesos de descentralización y de democratización de la gestión educativa son las siguientes: Divergencias entre lo administrativo y lo pedagógico en las prácticas de gestión; entre la participación establecida en las normas -democrática- y la practicada de tipo vertical y autoritaria llegando a la ausencia de diálogo y búsqueda de consenso entre la comunidad educativa; entre las diversas perspectivas y opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa que dificultan generar acuerdos básicos y tomar decisiones de manera organizada, fluida y comprometida; diferencias entre el desinterés por participar de los padres de familia y las invitaciones poco atractivas y participativas para tomar decisiones importantes de las instituciones; entre la aspiración hecha norma de que el poder se debe distribuir más equitativamente impulsando la autonomía en la toma de decisiones y la realidad que se resiste al cambio debido a cuestionamientos y confusiones que

frecuentemente los lleva a acoger prácticas contrarias que justifican la planeación y toma de decisiones centralizada; tensiones en las relaciones asimétricas entre los actores que no están en igualdad de condiciones referentes a otros y se ejercen cuotas diferenciadas de poder; por la desconfianza de las capacidades e idoneidad ética de los gestores regionales o locales, causando un temor al desgobierno producido por la descentralización, como consecuencia las disposiciones centralistas se fortalecen y se consideran favorables por que generan propuestas organizacionales diseñadas por expertos; además preocupa la capacidad del nivel local para manejar los recursos económicos y la del nivel central para distribuirlos con equidad y disminuir la desigualdad entre regiones; otra tensión es la atribución de responsabilidades ante las decisiones autónomas en un sistema dependiente y subordinado que lleva a acatar y ejecutar directrices, sean razonables o arbitrarias, que fortalecen los excesos y el autoritarismo.

Por otra parte, Casassus (2002), explica que los cambios en el modelo de administración a gestión, ubicados en dos paradigmas opuestos, trajeron consigo grandes problemas para el sistema educativo, con dificultades en la ejecución de los lineamientos, generando inestabilidad entre política y práctica en la implementación de las reformas educativas de centralización a descentralización, lo que produce una tensión entre los actores del sistema a nivel de dirección, burocracia y escolar; que se relacionan entre sí en la gestión de la calidad educativa.

El primer conflicto es el alejamiento de la dimensión educación en la gestión educativa; debido a que los principios de la educación resultaron soportando los conceptos de gestión y el objeto -la educación- de la nueva disciplina, no ha logrado incorporar su especificidad en las prácticas, siendo abstraída de forma que se aplican las teorías, procesos y conceptos de la gestión empresarial a la gestión educativa.

En segundo lugar, surge una tensión de carácter conceptual y axiológico, derivada de la redefinición de la educación desde una perspectiva económica. En el cambio de paradigma, el discurso de la economía domina la reflexión de las políticas educativas, reconceptualizando las formas de entender los procesos educativos, consolidándose como un nuevo pensamiento de la educación.

Términos de la economía como productividad, eficacia, eficiencia, competitividad y calidad utilizados por los planificadores de las políticas educativas; son extraños al mundo de la docencia, donde los directivos y docentes, encargados de desarrollar las políticas al interior de las instituciones, utilizan conceptos de la pedagogía, didáctica, antropología, psicología, neurociencias, filosofía, sociología y la teología. Esto dio lugar a un sistema en el que la política y la práctica coexistieron de forma paralela y superpuesta. Como resultado, se generó una simulación del cumplimiento de los requisitos establecidos por las políticas, mediante prácticas que aparentaban su implementación sin contar con mecanismos de verificación.

En tercer lugar, identifica una tensión entre paradigmas que coexistieron en el tiempo. Inicialmente, predominaba un paradigma denominado Tipo A, caracterizado por una visión técnica, lineal y racionalista del mundo, enmarcada en un contexto estable donde el ser humano era visto como trivial y el entorno como inmutable. En este modelo, los cambios eran acumulativos y orientados por objetivos previamente definidos. Posteriormente, surgió el paradigma Tipo B, basado en una perspectiva más emotiva, no lineal y holística, dentro de un universo inestable, donde los individuos son considerados no triviales y el contexto se reconoce como dinámico, complejo y sujeto a transformaciones turbulentas y cualitativas.

A pesar del avance del paradigma B, el modelo A sigue vigente, pues permite al sistema educativo mantener un control técnico, ejecutar procesos lineales y responder a la dimensión racional del ser humano. Además, facilitar la evaluación del desempeño educativo mediante mediciones que establecen niveles de calidad y la definición de estándares para mejorar la productividad (eficiencia) y los resultados educativos (eficacia). Bajo estos principios, se consolidaron mecanismos de medición y evaluación de la calidad, centrados en cuantificar el nivel de aprendizaje alcanzado respecto a los objetivos trazados y en estructurar la gestión educativa con base en resultados. Actualmente, el sistema educativo continúa guiándose por estos enfoques.

Los cambios y transformaciones en la sociedad han dado lugar a entornos caracterizados por la incertidumbre, la inestabilidad y la complejidad, alineándose con las características del paradigma Tipo B. En contraste, el paradigma Tipo A requiere condiciones estables para su implementación efectiva. Como resultado, se evidencia una discrepancia entre los modelos actualmente aplicados en el ámbito educativo, con sus supuestos y componentes, y los contextos reales en los que operan, generando un desajuste entre teoría y práctica. (Casassus, 2002, Mateus, 2024)

En cuarto lugar, se presenta una divergencia en los objetivos de gestión entre los dos niveles que conforman la estructura del sistema educativo: el nivel macro, que abarca el sistema en su totalidad, y el nivel micro, representado por las instituciones educativas. Estos niveles operan con intereses y propósitos que no están completamente alineados.

El nivel macro debe responder a las exigencias impuestas por la globalización económica, centrándose en aspectos como la productividad (competitividad internacional), la contabilidad social (evaluación) y la equidad (integración social). En contraste, el nivel micro se desarrolla dentro de la comunidad escolar, orientando su gestión hacia la dinámica interna de la escuela, con un enfoque específico en los procesos educativos y en el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que el nivel macro exige una gestión administrativa enfocada en lo económico y lo político, el nivel micro requiere una gestión pedagógica que priorice el desarrollo educativo.

A esta problemática se suma una tensión fundamental: la ausencia de la dimensión pedagógica en la gestión del sistema. Esta brecha se hace evidente cuando las políticas de gestión diseñadas en el nivel macro, plasmadas en lineamientos, proyectos y estrategias

que se formalizan a través de documentos oficiales del Estado y son supervisadas por instancias intermedias como las secretarías de educación, se implementan en las instituciones escolares desde la perspectiva de cada comunidad. De este modo, las prácticas educativas se desarrollan en función del contexto y las necesidades locales, lo que genera una desconexión con lo planificado por el gobierno central. Para Hazelwood (2007), las entidades de gestión regionales (nivel meso o intermedio) deberían servir de puente que conecten las políticas nacionales que se quedan en la planeación y no repercuten en las aulas, allí se necesita una gestión educativa que conecte lo micro y lo macro.

El quinto punto de conflicto se relaciona con la contabilidad social, cuya función principal es la generación y difusión de información para garantizar la rendición de cuentas ante la comunidad. La descentralización del sistema educativo trajo consigo una redistribución del poder, trasladándolo a estructuras administrativas más pequeñas, lo que debilitó la autoridad del nivel central.

En este contexto, la responsabilidad de la gestión escolar pasó directamente a las instituciones educativas, mientras que el nivel central asumió un rol regulador, característica propia de los procesos de descentralización. Esto implica que, al no ejercer control directo sobre la administración de las escuelas, el nivel central no puede intervenir en su funcionamiento ni asumir responsabilidad por los resultados académicos.

Para contrarrestar este desequilibrio, se otorgó mayor poder a la sociedad mediante la difusión de información sobre el desempeño escolar, obtenida a través de los sistemas nacionales de evaluación. De esta manera, la socialización de los resultados académicos se convirtió en un mecanismo que permite al nivel central mantener cierta influencia sobre las instituciones, funcionando como una herramienta de control indirecto.

Una sexta contradicción es la diferencia entre la capacitación en gestión y las peticiones y tareas de la política educativa. Expresa el autor que las prácticas de gestión educativa se establecieron como una administración para mantener los procesos de la escuela, pero ante los cambios en los contextos sociales se exige un nuevo estilo de gestión innovador, propositivo que se adapte a las transformaciones del entorno. Para dar respuesta a esta necesidad se desarrollaron procesos de formación de tipo académico, enfocado en lo cognitivo y no en desarrollar competencias e innovaciones. Además, estaban dirigidos a los directores de organizaciones educativas, sin tener en cuenta los gestores del nivel macro, meso y micro; lo que significa que los docentes gestores y directivos, realizan sus funciones sin la formación requerida y desconociendo el marco político y legal.

El séptimo punto de tensión radica en la escasez de investigaciones sobre los modelos de gestión educativa, su viabilidad y las implicaciones positivas o negativas de cada enfoque en relación con los contextos y objetivos educativos. Es fundamental que los estudios en gestión educativa se orienten hacia el análisis de la aplicación de estos modelos y su impacto en la mejora de las prácticas de administración escolar, así como en la manera en que contribuyen a estos procesos.

Desde una perspectiva academicista, las investigaciones suelen centrarse en facilitar la gestión mediante prácticas alineadas con las características del paradigma tipo A, vinculado a la ingeniería social. Sin embargo, a pesar de que, en América Latina, desde la década de los noventa, se ha promovido una pedagogía y formación docente basada en el constructivismo, persiste una contradicción entre estos enfoques y las prácticas de gestión educativa que se implementan.

La octava tensión, surge entre la visión autoritaria y democrática de la gestión. La primera se asocia a la gestión por resultados y se focaliza en realizar acciones que permitan obtener resultados a corto plazo, reflejados en los resultados de las constantes mediciones, mientras que la segunda se asocia a la gestión de las personas y se enfoca en las dimensiones del liderazgo, el clima institucional, los recursos humanos el desarrollo de competencias y participación en la gestión; dimensiones que dan resultados de mejoría a largo plazo. Esta tensión proviene desde las visiones de platón y Aristóteles, donde la gestión es un asunto de autoridad necesaria en la conducción de los hombres; y por otro lado la gestión se da en un espacio democrático donde el ser humano construye su propio destino.

Casassus (2002) concluye que, para resolver las tensiones en la gestión educativa, es necesario innovar en las prácticas de gestión, orientándolas hacia la construcción de una visión compartida y el fortalecimiento de la comunicación. Asimismo, plantea la necesidad de profundizar en el estudio de las teorías de gestión educativa, diferenciando el análisis entre la gestión del sistema y la gestión escolar. Propone formular preguntas que guíen las investigaciones empíricas, considerando que los establecimientos educativos están influenciados por contextos internos y externos que impactan su gestión. Por ello, sugiere realizar análisis que permitan identificar qué modelos y enfoques son más adecuados para propiciar aprendizajes que preparen a los estudiantes para desenvolverse en el mundo actual. Finalmente, destaca la importancia de replantear la gestión educativa de manera que incorpore la dimensión pedagógica y desarrollar metodologías que sustenten las disciplinas.

Por otra parte el estudio de Andrade (2003) que analiza los desafíos y problemáticas en la gestión de los centros educativos en el contexto de las políticas de democratización y descentralización de la administración educativa en el Perú. Estos desafíos, que el autor denomina tensiones o nudos críticos, dificultan la transición hacia una gestión más autónoma y participativa que favorece aprendizajes de calidad. La primera tensión identificada surge entre lo pedagógico y lo administrativo, lo que genera la necesidad de diseñar un modelo de gestión educativa propio. La segunda tensión se relaciona con la participación y comunicación de los actores educativos, marcando una discrepancia entre lo estipulado en la normatividad y las teorías de gestión moderna participativa, evidenciando una falta de diálogo y consenso dentro de la comunidad educativa. Finalmente, la tercera tensión radica en la distribución desigual del poder, lo que limita la autonomía de los actores en la toma de decisiones.

Por su parte, Braslavsky y Cosse (2006) identifican diversos factores que pueden actuar como barreras o impulsores en la implementación de reformas en los sistemas educativos, considerando las etapas de diseño, gestión y ejecución de las políticas públicas por parte de las instituciones responsables de liderar los cambios en países como Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y República Dominicana. Estos factores son conceptualizados como tensiones desde la perspectiva de los intelectuales reformadores. Además, sostienen que, si dichas tensiones se gestionan de manera efectiva, pueden dar lugar a un proceso continuo de innovación dentro del aparato estatal.

Estos autores señalan que, en el inicio de las reformas, surgieron tensiones en torno a la función de la educación. En ese momento, los modelos de gestión estaban desconectados de los procesos pedagógicos y se enfocaban en una concepción de democracia basada en normas que regulaban la participación comunitaria, sin priorizar su impacto en la mejora educativa. La atención se centraba en la modificación de los manuales de convivencia y en la creación de programas compensatorios para brindar recursos educativos a estudiantes en situación de pobreza. Sin embargo, con el desarrollo de enfoques como la sociología crítica de la educación, el cognoscitivismo pedagógico y la sociedad del conocimiento, se promovió una resignificación del vínculo entre el sistema educativo, las escuelas y los contenidos de aprendizaje. Este contexto ideológico nuevo, motivó el cambio de énfasis en la gestión educativa, ubicando en el foco de sus inquietudes al conocimiento, de manera que se mantiene un equilibrio en la búsqueda de los objetivos de equidad y eficacia con los de calidad y eficiencia. Por eso a la hora de diseñar y desarrollar las políticas educativas se deben compatibilizar estos asuntos.

Entre otras tensiones se tienen, la primera está vinculada al papel de la educación en el contexto socioeconómico latinoamericano y la necesidad de establecer prioridades en la gestión educativa, debatiéndose entre la equidad y la eficacia, así como entre la calidad y la eficiencia. Además, implica un equilibrio entre la rejerarquización cognitiva y la compensación de las diferencias entre los estudiantes. La segunda tensión surge de la necesidad de equilibrar la ejecución eficiente de las reformas mediante las políticas educativas y la construcción de consensos que faciliten su implementación.

La tercera tensión surge en la ejecución de las políticas educativas, específicamente en la dicotomía entre la intervención directa del nivel macro en las instituciones educativas, evitando la mediación del nivel meso, y la implementación concertada con los distintos niveles de gestión.

La cuarta tensión está vinculada a la diversidad de roles dentro del sistema educativo, donde diseñadores de políticas, actores políticos, burócratas y pedagogos reformadores operan con distintos intereses, formas de utilizar la información, niveles de responsabilidad y grados de influencia.

El quinto desafío radica en la dificultad de armonizar los tiempos políticos, burocráticos, técnicos-profesionales y pedagógicos, lo que requiere una coordinación efectiva entre los

niveles macro, meso y micro para evitar desgastes innecesarios y optimizar la toma de decisiones. Esta problemática se hace evidente en los contextos locales, donde la falta de sincronización entre niveles provoca dificultades y reduce la eficiencia en la gestión educativa.

La sexta tensión surge de la dicotomía entre garantizar el cumplimiento estricto de la normatividad en los procesos y la necesidad de ejecutar acciones con rapidez, lo que en ocasiones conduce a la omisión de requisitos jurídicos.

La séptima discrepancia está relacionada con las competencias y conocimientos que deben poseer los actores encargados de implementar las políticas y la disponibilidad real para adquirir dichas capacidades.

Finalmente, la octava tensión se observa en la conformación de los equipos de trabajo dentro de los ministerios, enfrentando el dilema entre contratar profesionales altamente calificados, cuyo costo es elevado, o recurrir a la contratación temporal de funcionarios con menor estabilidad laboral para diseñar e implementar las políticas.

Así mismo, Davis (2012) identificó que el acceso a una educación de calidad presenta un sesgo territorial desfavorable, ya que los estudiantes de escuelas públicas municipales, en su mayoría provenientes de familias de bajos recursos, muestran un desempeño académico inferior al promedio nacional. Esta situación implica mayores necesidades educativas y, por ende, un costo más elevado en su educación. Ante este panorama, se requiere que los municipios asuman un rol de liderazgo y responsabilidad social en la implementación de políticas de gestión educativa para garantizar el acceso y la calidad de la educación en los sectores más vulnerables. Sin embargo, la gestión en estos contextos enfrenta dificultades para implementar estrategias de mejora y, con frecuencia, su avance no es una prioridad para los gobiernos locales.

Según Davis (2012), el sistema educativo local está condicionado por el modelo de desarrollo, el sistema de gobierno y el diseño institucional del sector educativo, lo que genera tensiones que impactan la gestión de la calidad educativa y su capacidad de respuesta. La primera tensión que obstaculiza la implementación de políticas de mejora en municipios no urbanos radica en el debate ideológico y político sobre la capacidad y legitimidad del Estado para administrar la educación.

La segunda tensión está vinculada al equilibrio entre descentralización y centralización, ya que la administración municipal debe gestionar políticas nacionales que, en algunos casos, no responden adecuadamente a las necesidades locales.

El autor encontró que las condiciones del contexto de la organización municipal generan en los funcionarios razonamientos y actitudes a la hora de abordar la implementación de las políticas, que entran en tensión, estas son:

1) Las exigencias y cambios sucesivos de las políticas y programas, 2) La falta de articulación y de continuidad entre las propuestas educacionales que se superponen yuxtaponen en los sistemas educacionales locales, 3) La dinámica centralizada (verticalista

y jerárquica) con la que opera el nivel central para la implementación de las políticas y programas locales 4) La falta de arraigo de las iniciativas de desarrollo educativo con la realidad local 5) La débil orientación de los sistemas de gestión municipal en términos de políticas educacionales locales y a nivel de la organización (Davis, 2012, p. 323).

Estas condiciones llegan a desbordar la capacidad técnica de los municipios y según los actores participantes del estudio, las políticas reformistas se convierten en amenazas incontrolables y externas que pueden dañar la entidad. Por lo anterior asumen prácticas pragmáticas y burocráticas de cumplimiento de lo operativo y normativo, relegando sus ideales de lograr un mejoramiento de la educación que permita el progreso laboral local.

Continuando con las investigaciones latinoamericanas, encontramos que el estudio de Falabella y Opazo (2014), sobre el sistema de aseguramiento de la calidad en Chile, halló que la implementación de las políticas de calidad ha generado presión en las instituciones, que se transfiere a los estudiantes para la obtención de mejores resultados en las pruebas estandarizadas, y a su vez provoca tensiones entre las prácticas que deberían ser y las que desarrollan para cumplir con los requisitos del sistema, las cuales clasifica por tópicos.

El tema del mejoramiento educativo y la gestión escolar presenta diversas tensiones. Por un lado, se contraponen el objetivo de cumplir con las metas y acciones orientadas a obtener buenos resultados en evaluaciones externas con la intención de generar transformaciones profundas y sostenibles en el tiempo. Asimismo, existe un dilema entre centrar la toma de decisiones en el incremento de puntajes en pruebas estandarizadas o en la reflexión y análisis docente considerando factores contextuales, pedagógicos y éticos. También se observa una discrepancia entre una gestión enfocada en responder a exigencias externas y otra que busca fortalecer procesos internos de mejora. En este sentido, surja la interrogante sobre si los planos de mejoramiento están diseñados para servir a la gestión escolar o si, por el contrario, la gestión escolar se subordina a dichos planos.

En el ámbito del trabajo en el aula, el sistema de medición de la calidad educativa evidencia diversas tensiones pedagógicas. Se presenta un dilema entre dedicar tiempo a los contenidos y habilidades que son evaluados y aquellos que no lo son. Asimismo, existe una tensión entre privilegiar la instrucción cognitiva con altas exigencias académicas o destinar tiempo al desarrollo de las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Otro conflicto surge al decidir si enfocar la enseñanza en lo que será evaluada, mediante repasos, guías y pruebas de selección múltiple, o implementar estrategias innovadoras que trascienden los criterios de evaluación. También hay una disyuntiva entre cumplir con los tiempos y metas curriculares establecidos o adaptar el ritmo de enseñanza para profundizar en los contenidos y atender la diversidad de aprendizajes. Finalmente, se enfrenta a la decisión de segmentar a los estudiantes con bajos logros académicos, asignándoles recursos y tiempo según sus resultados, o promover una educación inclusiva que diversifique la enseñanza y distribuya equitativamente los recursos para atender a toda la población estudiantil.

Falabella y Opazo en sus pesquisas logran develar una serie de problemas que les llaman tensiones o nudos críticos, y los relacionan en la siguiente tabla

Dimensión	Tensión	
Fines y objetivos de la educación	Objetivos/procesos contextualizados; énfasis en los procesos, y formación integral	Objetivos/procesos estandarizados; énfasis en cumplimiento de metas y resultados medibles
Gestión escolar y Participación	Énfasis en cambios de largo plazo. Desarrollo de capacidades internas; reflexión, participación, colaboración entre actores.	Énfasis en lo rápido, en lo que genere resultados observables. Estandarización de la gestión; aumento en los mecanismos de evaluación y control interno.
Enfoque curricular y calidad de las prácticas pedagógicas	Innovación pedagógica, contextualización de las prácticas, ritmos de enseñanza de acuerdo con las necesidades locales.	Estandarización de las prácticas de enseñanza y evaluación. Currículo orientado y reducido al examen nacional
Desarrollo profesional docente	Profesionalización docente, reflexión y trabajo colaborativo, toma de decisiones fundadas en el contexto y criterio profesional	Desprofesionalización, tecnificación
Responsabilización	Autoevaluación reflexiva, Comprensión compleja de procesos/ resultados, Accountability interna, "locus interno"	Respuesta a presión Externalización de la responsabilidad, "locus externo"
Equidad e inclusión	Educación inclusiva, valoración a la integración social/habilidades como enfoque de enseñanza-aprendizaje.	Estrategias de selección/ expulsión, segregación intra-escuela (estrategias centradas en incrementar resultados)

Tensiones pedagógicas que emergen de la literatura en el estudio de Falabella y Opazo (2014)

Por otra parte, Zorrilla (2001) analiza el proceso de implementación de las reformas educativas en México, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación con equidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, los resultados no han sido los esperados. La autora identifica una serie de dificultades y oportunidades en la aplicación de estas políticas, evidenciando tensiones entre el nivel declarativo de las reformas, su implementación y los resultados obtenidos, así como el proceso de evaluación basado en estos últimos.

Señala la autora que las reformas tienden a quedarse en el plano discursivo, como si la simple enunciación de intenciones de mejora y transformación pudiera cambiar la realidad educativa. Sin embargo, advierte que la verdadera transformación del sistema solo es posible si se logra articular el nivel declarativo con la implementación efectiva de las políticas en los distintos niveles de gestión: central, intermedio y escolar.

En este sentido, la autora retoma el análisis de Braslavsky y Cosse (2006) sobre las tensiones que enfrentan las reformas y cómo los actores educativos las resuelven, identificando factores que dificultan o favorecen la aplicación efectiva de las políticas en el ámbito educativo. La primera tensión apunta a lograr articular la definición de la función

de la educación, la razón de ser de la escuela, el rol del maestro y del conocimiento, las responsabilidades de los actores, calidad-equidad versus eficiencia, al momento de desarrollar las políticas educativas por los distintos actores. La segunda tensión se genera entre el consenso de los actores del sistema y el desarrollo eficiente de las políticas, donde los dirigentes educativos del nivel central e intermedio deben lograr un equilibrio adecuado entre la generación de acuerdos y la implementación efectiva de las políticas educativas.

Otra tensión identificada se relaciona con la coexistencia de cuatro tipos de tiempos en la implementación de las políticas públicas, cada uno con dinámicas propias: el político, el técnico-profesional, el burocrático y el pedagógico. La articulación efectiva de estos tiempos permitiría alcanzar las transformaciones propuestas. Asimismo, existe una tensión entre el cumplimiento de la normativa vigente y la promoción de procesos de innovación que requieren cierta flexibilidad regulatoria. Además, se presenta una tensión respecto a la disponibilidad, necesidad y aplicación del conocimiento y las competencias de los distintos actores en contextos diversos. Superar esta dificultad implica incorporar en la gestión pública prácticas académicas como el análisis crítico de las acciones en curso, la discusión de casos y la realización de seminarios que inspiran y orientan la toma de decisiones.

Una tensión final identificada está vinculada con la conformación de los equipos responsables de la implementación de las reformas educativas, los cuales suelen integrarse sin la incorporación de profesionales de diversas disciplinas que puedan abordar los aspectos técnicos de la gestión del sistema educativo, recurriendo únicamente al personal ya existente. Las tensiones mencionadas anteriormente evidencian distintas dimensiones del funcionamiento del sistema educativo como una organización cuya dinámica está determinada por las personas que la conforman y sus formas de actuar, influyendo directamente en el rumbo y la efectividad de las reformas educativas.

Por otra parte, Franco (2018) señala contradicciones en las políticas educativas en México en relación con la autonomía de gestión escolar, la cual se encuentra restringida por las normas y estructuras de control estatales, generando tensiones en su implementación. La investigadora identifica que las disposiciones normativas y su aplicación ponen mayor énfasis en los aspectos administrativos y procedimentales, relegando y opacando el ejercicio real de la autonomía de gestión. En consecuencia, las políticas educativas terminan imponiéndose sobre las comunidades escolares, convirtiéndose en un mandato de cumplimiento obligatorio, mientras que la participación democrática de las escuelas, promovida en el discurso normativo, es en la práctica desestimada.

La UNESCO (2007) señala la existencia de diversas “tensiones” en la gestión de la calidad educativa, como la relación entre calidad y equidad, así como entre inclusión y segregación. También identifica desafíos en la formulación de políticas educativas nacionales y su implementación en el ámbito local, especialmente en lo referente a la autonomía en la toma de decisiones. Asimismo, surgen tensiones en la gestión curricular, al intentar equilibrar lo global con lo local, lo universal con lo particular, las demandas

del mercado laboral con el desarrollo personal, la homogeneidad con la diversidad, y el enfoque disciplinar con la integración de contenidos. Ante esto, la UNESCO recomienda encontrar un equilibrio entre estas dimensiones para garantizar una educación de calidad y aprendizajes significativos para la vida en sociedad.

En Colombia, Quintana (2018) señala que la gestión educativa se emplea como un mecanismo para implementar políticas gubernamentales orientadas a articular los distintos niveles del sistema y garantizar la calidad educativa. Sin embargo, en la práctica, estas normativas han generado una carga adicional para los actores escolares, creando una tensión entre el cumplimiento de las disposiciones establecidas y la dificultad de adoptar políticas que no consideran los procesos ni las realidades de las escuelas. La autora advierte que la gestión de la calidad educativa provoca un choque entre las dinámicas escolares, que responden a deseos y necesidades específicas, y las expectativas del sector oficial. Comprender y armonizar estas tensiones permitiría desarrollar mejoras institucionales más acordes con los contextos y posibilidades.

Para el presente estudio, se asumen las “tensiones en la gestión de la calidad educativa” como los elementos facilitadores y obstaculizadores, diferencias, nudos críticos, divergencias, incongruencias, incompatibilidades, vacíos, conflictos que se dan entre los lineamientos, proyectos y estrategias de gestión de la calidad educativa, dados a través de guías, cartillas y documentos oficiales del estado y las practicas reales que se hacen en la secretaria de educación y las Instituciones Educativas de básica y media.

Un resumen de las principales tensiones entre las políticas y la práctica de gestión de la calidad educativa que emergen de la literatura se sintetiza en la siguiente tabla.

Estudio	Nivel	Contextos	Tensión
Casassus, (2002)	Macro	Diseñadores de políticas	Alejamiento de la dimensión educación en la gestión educativa.
			Reconceptualización de la educación y la orientación valórica de las políticas educativas desde la economía
			Desfase entre los modelos de gestión que se aplican y los contextos sociales que se tienen
			Divergencia entre los intereses y objetivos de la gestión en los niveles macro y micro del sistema educativo
			Imposición de responsabilidad por los resultados y el control de la comunidad sobre la calidad -contabilidad social (social accountability)
			Diferencia entre los conocimientos y experiencia sobre las políticas y la formación en gestión educativa del personal
			Falta de investigaciones pertinentes respecto a los modelos de gestión educativa
			Diferencias entre la visión autoritaria y la democrática de la gestión.

Andrade (2003)	Micro	Directores de los centros educativos	Tensión entre lo pedagógico y lo administrativo
			tensión en la participación, comunicación de los actores educativos, la falta de diálogos y consensos en los miembros de la comunidad educativa.
			Tensión entre cumplir lo establecido en la normatividad y practicar teorías de una gestión moderna participativa
			Falta de distribución equitativa del poder que impide ejercer la autonomía de los actores en la toma de decisiones
			tensión en la función de la educación en el contexto socioeconómico latinoamericano
Braslavsky y Cosse (2006)	Macro	Diseñadores de políticas	Tensión en la priorización de los objetivos de la gestión educativa entre equidad y eficacia con los de calidad y eficiencia
			Tensión entre la rejerarquización cognitiva y la compensación de diferencias de los estudiantes
			Tensión a la hora de ejecutar las políticas de manera directa desde el nivel macro evitando la mediación del nivel meso y la realización concertada con los niveles de gestión.
			Diferentes contextos de actuación de los funcionarios: diseñadores, políticos, burócratas, pedagogos reformadores; que generan diferentes intereses, uso de la información, nivel de responsabilidad y poder en el sistema
			Incompatibilidad de los tiempos políticos, burocrático, técnico-profesional y pedagógico
			tensión entre el cumplimiento de la normatividad en los procesos y la rápida ejecución sin el cumplimiento jurídico.
			divergencia entre las competencias y conocimientos que deben tener los actores de las políticas y la disponibilidad para conseguir estas capacidades.
Davis (2012)	Meso	Funcionarios municipales	tensión entre la contratación de equipos costosos de diseñadores con altas competencias en la planta y el empleo por contratos de funcionarios para diseñar las políticas.
			controversia ideológica y política sobre la capacidad y pertinencia del estado para administrar la educación.
			Desfase entre la administración municipal de las políticas nacionales y las necesidades locales.
			Desagregación de las funciones en sus diferentes niveles de administración educativa sin capacidad de injerencia en las fases de implementación de las políticas de mejoramiento.
Falabella y Opazo (2014)	Micro	Comunidad educativa (rectores, docentes, padres y estudiantes)	Educación focalizada contra educación integral
			Equilibrio entre asignaturas del currículo
			Formación socioemocional contra formación académica
			Educación estructurada y focalizada en las áreas evaluadas en las pruebas externas versus practicas creativas, globalizadoras y diversas
			La inclusión de estudiantes de contextos socioeconómicos difíciles y con problemas de aprendizajes versus la exclusión porque no contribuyen al incremento de los resultados académicos de las escuelas

			Tensión por las acciones de los actores educativos: académicos, sindicatos, organismos internacionales y organizaciones.
Franco (2017)	Micro	Comunidad	<p>Convergencia en la urgencia del mejoramiento de la educación, la igualdad del sistema y lograr que los estudiantes aprendan.</p> <p>Divergencia en la concepción del modelo de gestión y sus fines.</p> <p>Articulación entre los diferentes actores a la hora de definir el rol de la educación, del maestro y del conocimiento durante la implementación de las políticas</p> <p>Tensión entre ejecutar eficientemente las políticas y lograr el consenso entre los actores del sistema</p>
Zorrilla (2001)	Macro	Burocracia	<p>Tensión en los tiempos de desarrollo de las políticas marcados por las dinámicas de sus actores: políticos, técnicos-profesionales, burocráticos y pedagógicos</p> <p>Tensión entre innovar en los procesos flexibilizando las políticas o cumplir la normatividad desfasada en el tiempo</p> <p>Tensión entre los distintos saberes y conocimientos de los actores en sus respectivos niveles de actuación que generan disyuntivas</p> <p>Tensión en la contratación de profesionales para desarrollar los procesos de gestión o hacerlo con el personal existente</p> <p>Tensión entre la concepción de calidad y direccionamientos del nivel central con el local</p> <p>Tensión en la función de la asesoría, entre ser una agencia de control que enfatice lo administrativo sobre lo pedagógico o ser agente de cambio de la dinámica institucional que promueva el conocimiento e implementación de la norma ajustada al contexto escolar.</p> <p>Tensión entre orientar la homogeneidad de los procesos y objetivos de gestión o promover la diversidad institucional generada por los contextos, población y niveles atendidos.</p>
Vallejo (2020)	Meso	Asesores educativos	<p>Tensión entre las funciones de acompañamiento y las de evaluación-control a la hora de realizar la inspección y supervisión.</p> <p>Tensión entre brindar asesoría con énfasis en lo cualitativo (características de las personas y el entorno) versus lo cuantitativo (aspectos de cantidad que se pueden transformar en datos numéricos)</p> <p>Tensión en el tipo de relación que se establece con los directivos y docentes, entre la verticalidad de las asesorías apuntando a la evaluación y control versus la horizontalidad de la asesoría entre los actores.</p> <p>Tensión entre la desaparición de la función de asesoría y lograr la estabilidad del reconocimiento de la importancia y relevancia de la mediación.</p>

Fuente. Elaboración propia.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y LAS TENSIONES ENTRE LAS POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS DE LOS GESTORES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE ESTRATEGIAS DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Las tensiones entre las políticas públicas y privadas, las prácticas de la gestión educativa y las metas para alcanzar el logro de la gestión de la calidad de la educación, son aspectos que en algunos casos se contraponen, debido a fallas estructurales del sistema educativo en los países en vías de desarrollo, tal como en el caso de Colombia y en el resto de países de Latinoamérica, similares al contexto de interés; además, se evidencia una débil interacción y de continuidad de los distintos actores del sistema educativo, sobre todo en el caso de los niveles precedentes de la educación básica y media, debido a la alta rotación de los tomadores de decisión del orden local, regional, nacional y de las instituciones educativas.

Ante esta situación, en el caso de Latinoamérica y de Colombia, se presentan una serie de aspectos, tales como: el desconocimiento de la normativa en aspectos de gestión y mejora de la calidad educativa por parte los directivos, docentes y padres de familia; la desigualdad en la distribución de los recursos financieros estatales para la atención de los colegios y sus respectivos estudiantes a nivel intraurbano y rural; la alta rotación del personal encargado de implementar, controlar y monitorear las condiciones de los agentes estatales regionales y locales, que rige el sistema educativo, tanto a nivel municipal, como departamental y nacional; la falta de un plan de capacitación y actualización continua, articulado a sistemas de gestión de la calidad educativa a nivel nacional, regional y local; la desigualdad en los niveles de implementación de los sistemas de mejora y de gestión de la calidad educativa por parte de los colegios; los bajos niveles de cualificación de los actores institucionales del nivel local y regional (Secretarías de educación); la no contextualización de las exigencias en la implementación de los sistemas de gestión de la calidad educativa, a una institución urbana o rural y su proyecto educativo institucional - PEI; la dificultad presupuestal de los colegios para la contratación de personal especializado en sistemas de gestión de la calidad educativa, entre otras (Causado, Visbal y Fontalvo, 2011; Visbal, Mendoza y Causado, 2016; Mateus, 2024).

En este ámbito, el logro de la mejora de la calidad educativa, presenta tensiones para su implementación de manera adecuada; además que requiere del levantamiento sistemático y continuo de datos e información secundaria de todo tipo, entre estos,

artículos científicos que hayan analizado el tema desde diferentes perspectivas, en diferentes contextos y con diferentes enfoques, que faciliten los análisis, las proyecciones, las evaluaciones y la sistematización de procesos, al igual que la asignación eficiente de recursos financieros y humanos; como componentes claves en la disminución de brechas de gestión y de tensiones en la implementación de políticas y prácticas para la consolidación de la mejora continua (Peralta et al., 2021; Zhou y Zhou, 2021; Hong, 2022; Po, 2023). Asimismo, el conocimiento de experiencias de gestión y manejo de tensiones en distintos ámbitos nacionales e internacionales se erige como un componente clave, para comprender las dificultades y el tratamiento de estas; mediante la generación, manejo y control de los datos en los sistemas de gestión y en la validación de su influencia para la concreción de información efectiva y eficiente, que influya en la gestión de la calidad de la educación (Casassus, 1999; Lei, Wang y Fan, 2020; He, Lin y Chen, 2020; Ai-Ju, 2021).

Por lo tanto, asegurar la calidad del sistema educativo, implica la suma de fundamentos desde la interdependencia y la coherencia interna respecto a lo ontológico, epistemológico y metodológico; como también la relación lógica y armónica entre estos. Si dejar de lado, las influenciadas por una dimensión política propia del contexto y posturas de los distintos investigadores revisados, de acuerdo con sus amplias experiencias en la temática, que determinan una visión del problema, estableciendo los distintos tipos de abordaje científico y la generación de nuevo conocimiento influyente en un cambio social, político y técnico de gestión de la calidad de la educación (Casassus, 2002; Dong y Yang, 2020; Zhou y Zhan, 2021).

Estos estudios científicos, sociales y políticos condicionan el direccionamiento de los resultados de las investigaciones revisadas y establecen una orientación determinada, de acuerdo con el enfoque propuesto por cada autor. Para contrarrestar estos efectos, se rodea de objetividad y transparencia la presente investigación bibliográfica, revisando la mayor cantidad de documentos científicos expuestos sobre la temática y publicados en la base de datos de Scopus; la cual ostenta investigación relevante y actualizada, trabajada a profundidad por expertos en dichos temas, facilitando datos, información, métricas y herramientas analíticas fiables. Así mismo, este documento permitirá mantener el conocimiento científico actualizado, incluyendo la dimensión ética al abordar la realidad, el objeto, la temática, los sujetos, las formas de conocer y los métodos para construir conocimiento. De tal manera que el lector y el tomador de decisión puedan determinar de forma simultánea en el mejor de los casos, el nivel de validez de dichos estudios, los avances en la investigación, los objetivos educativos, los niveles de avance de la gestión de la calidad educativa a pesar de las tensiones, de la dirección y de las prioridades de la investigación desde el enfoque científico y la visión de mejora continua (Causado, Visbal y Fontalvo, 2011; Zhong, Huang y Ye, 2023; Mateus, 2024).

MARCO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE

La búsqueda de la excelencia en la gestión de la calidad educativa se ha convertido en un tema prioritario no solo en la agenda de los gobiernos regionales y nacionales a través de cada uno de sus Ministerios de Educación Nacional¹; sino también, en el propósito de los entes territoriales con sus secretarías de educación, los directivos escolares, los académicos y los padres de familia que tienen matriculados a sus hijos en dichas instituciones educativas. Razón por la cual, en el caso colombiano, se estableció un modelo de gestión a través de leyes, normas y guías, tal como la guía 34 de 2008², que orienta con estrategias de acompañamiento y asesoría a las Entidades Territoriales Certificadas³ -ETC-, para su implementación en las instituciones educativas⁴ de básica y media oficiales a nivel nacional, a fin de facilitar a las instituciones el direccionamiento estratégico, con misiones y visiones interiorizadas y actualizadas por la comunidad académica, mediante la implementación de proyectos de calidad concretos y aplicados que articulen las gestiones y la inclusión como objetivo central (Tafur et al., 2015).

En este sentido, el presente documento científico toma como parte de su base teórica, la conceptualización de la gestión educativa y la determinación de las tensiones que se generan en el desarrollo entre las políticas y las prácticas de los actores en mención al logro de la calidad educativa; además de las estrategias para superarlas, teniendo en cuenta cada uno de los aportes de los distintos autores revisados (Adaptado de Mateus, 2024).

De acuerdo con Casassus (2002), en su artículo científico *“Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B”*, define que la gestión educativa se presenta como una disciplina, y suma de teorías que conforman, las diferentes concepciones del término gestión según el objeto de estudio y los procesos involucrados, además de los modelos existentes. Adicionalmente detalla la diferencia entre administración y gestión, en donde la primera la relaciona con la “ejecución de las instrucciones de un plan independiente de los contextos” (Casassus, 2002, p. 4), o sea, no tiene que planificar solo ejecutar ordenes, procedimientos que vienen de un nivel superior sin tener en cuenta las realidades de recursos, tiempos y ambientes; y la segunda tiene que ver con la acción de planificar y ejecutar un plan, lo que incluye planificar y administrar las acciones para poder desarrollar el plan, el cual en sí “es solo una orientación y no una instrucción de ejecución” (Casassus, 2002, p. 4, en Mateus, 2024).

Ahora bien, la definición de tensión en el marco de la gestión y el logro de la calidad educativa, planteada por Andrade (2003), se describe como las “tensiones o nudos críticos que traban el tránsito hacia una gestión más autónoma y participativa que promueva

1 En el caso de Colombia el Ministerio de educación Nacional, abreviado MEN.

2 Ministerio de Educación Nacional. (2008). Serie Guías No. 34. Guía para el mejoramiento institucional. DE LA AUTOEVALUACIÓN AL PLAN DE MEJORAMIENTO. ISBN: 978-958-691-306-5.

3 Entidad Territorial Certificada, de ahora en adelante ETC

4 Instituciones educativas, de ahora en adelante IE

aprendizajes de calidad” (Andrade, 2003, p. 31). Este autor, además, clasifica las tensiones en tres tipos, así: la primera tensión identificada se da entre lo pedagógico y lo administrativo que genera la necesidad de diseñar un modelo propio de gestión educativa. La segunda tensión hace referencia a la participación y comunicación de los actores educativos, entre lo establecido en la normatividad y las teorías de una gestión moderna participativa y la falta de diálogos y consensos en los miembros de la comunidad educativa. La tercera tensión es la falta de distribución equitativa del poder que no permite ejercer la autonomía de los actores en la toma de decisiones.

Por su parte (Braslavsky y Cosse, 2006, p. 12), afirman que las tensiones se generan desde la mirada del nivel macro, donde se diseñan las políticas por parte de las autoridades nacionales; a su vez, definen las tensiones son esos problemas que surgen al tratar de “compatibilizar, articular o armonizar cuestiones que permanentemente parecen colisionar” lo cual ocurre en el caso del logro de la calidad educativa, vs la gestión que se pueda lograr para alcanzar esta de manera adecuada.

En cuanto a las tensiones identificadas por Braslavsky y Cosse (2006), estos autores hallaron la presencia de ocho tipos de tensiones: la primera está relacionada con la función de la educación en el contexto socioeconómico latinoamericano y la necesidad de priorización de los objetivos de la gestión educativa entre equidad y eficacia con los de calidad y eficiencia, entre la re-jerarquización cognitiva⁵ y la compensación de diferencias de los estudiantes. La segunda surge entre equilibrar la realización eficiente de las reformas a través de las políticas y el logro de consensos que faciliten su implementación. La tercera tensión se da a la hora de ejecutar las políticas entre la realización directa del nivel macro de algunas acciones buscando la conexión directa con las instituciones educativas evitando la mediación del nivel meso y la realización concertada con los niveles de gestión. Situación que se presenta en el contexto de Colombia, con la implementación de algunas políticas de manera directa por el MEN, en donde las secretarías de educación juegan un rol de informadores.

La cuarta tensión hace referencia a los diferentes contextos de actuación de los funcionarios: diseñadores, políticos, burócratas, pedagogos reformadores; que generan diferentes intereses, uso de la información, nivel de responsabilidad y poder en el sistema. El quinto problema se da entre la compatibilidad de los tiempos políticos, burocrático, técnico-profesional y pedagógico que hace necesario un acople entre las dependencias del nivel macro, meso y micro para no desgastarse y encontrar la mejor ruta en los procesos decisionales. Tensión que se observa en los procesos locales donde los diferentes tiempos entre niveles acarrear traumatismos o ineficientes procesos de gestión, en consecuencia, se tuvo en cuenta entre las dimensiones a analizar.

La sexta tensión se da entre el cumplimiento de la normatividad en los procesos y la rápida ejecución sin el cumplimiento jurídico. La séptima divergencia o tensión se

⁵ Aprecio de la gestión educativa por la producción de conocimientos

relaciona con las competencias y conocimientos que deben tener los actores de las políticas y la disponibilidad para conseguir estas capacidades. La octava tensión se da en la conformación de los grupos de trabajo en los ministerios, entre la contratación de equipos de diseñadores con altas competencias y costosos en la planta y el empleo por contratos de funcionarios para diseñar las políticas (Mateus, 2024).

En el contexto colombiano de acuerdo con Liñán (2018) y Mateus (2024) este desequilibrio se observa algunas veces en la implementación de las políticas de gestión educativas con el rechazo y protestas de los sindicatos de docentes que atrasan su desarrollo, pero también sin la asignación de recursos adecuados las IE para la implementación de estas.

Efectivamente el conocimiento de estos aspectos, de las dificultades en el proceso de la gestión de la calidad educativa y el logro de la calidad educativa de manera exitosa y de manera continua, deben permitir el mejoramiento de la calidad, basada en una ruta que articule desde la revisión de las evaluaciones de los estudiantes (externa e interna), los directivos, docentes y la autoevaluación institucional, que permitan la construcción de un plan de mejoramiento, el seguimiento a sus objetivos, metas e indicadores. Además, deberían promover la gestión eficaz de los procesos, la conciencia de calidad y el mejoramiento continuo de mano de la comunidad para lograr la calidad educativa⁶; pero los resultados de las evaluaciones que miden la calidad educativa y “los testimonios de los rectores muestran que no ha dado los resultados que se esperaban, y termino convirtiéndose en otra serie de funciones adicionales a cumplir por ellos” (Liñán, 2018, p. 185).

METODOLOGÍA

El proceso metodológico en el cual se fundamenta el desarrollo del presente documento se cimenta en la consulta de las Bases de Datos de Elsevier - SCOPUS, donde se encuentran alojados cada uno de los registros de interés, tales como los artículos científicos, conferencias, notas científicas, artículos de revisión, entre otros y sus respectivas métricas. Aplicando a su vez, el proceso de revisión y depuración sistemática de la información, de acuerdo a las herramientas de filtrado de búsqueda de información avanzada, con que cuenta la base de datos en mención, lo cual se desarrolló de forma automática, puesto que se utilizó una ecuación de búsqueda robusta, que incluyó las dimensiones de interés para el presente estudio, y los operadores booleanos AND y OR, revisando las variables y descriptores tales como, calidad de la educación, gestión de calidad de la educación, calidad de la gestión educativa, gestión de la mejora de la educación, tensiones entre políticas y prácticas en la gestión de la educación, tensiones y gestión de la educación, estrategias de mejora, estrategias para la mejora de la calidad de la educación, construcción

6 La calidad en Colombia se determina a través del examen de Estado Saber 11°, obligatoria para las instituciones de educación básica y media, evalúa oficialmente las competencias de los estudiantes que culminan su formación en educación media o en el ciclo de formación para adultos, y para quienes buscan validar el bachillerato (Ley 1325 de 2009).

de estrategias de mejoras de la educación, estrategias para la reducción de las tensiones en la gestión de la mejora de la calidad de la educación, entre otras⁷.

Además, se realizó el respectivo análisis Bibliométrico implementando el software VOS Viewer, a fin de establecer una representación topológica (grafica), de patrones, correlaciones y agrupaciones entre las diferentes variables y dimensiones de interés para el presente estudio. Finalmente se realiza el análisis de los resultados y se emiten las conclusiones pertinentes para las variables y dimensiones que integran dicho estudio (Tabla 1).

En este marco, como punto de referencia para definir los tesauros o descriptores, que facilitaron la construcción de la ecuación de búsqueda que apoyaron el uso de operadores lógicos booleanos como el AND, OR y se realizaron en el idioma inglés con la finalidad de tener mayor cantidad de resultados en la temática (Orjuela-Garzón et al., 2020)

"TITLE-ABS-KEY (("Educational Quality Management" OR "Educational Quality" OR "Educational Quality in the schools" OR "Tensions between policies and practices of Educational managers" OR "Tensions in educational management" OR "Tensions in achieving educational quality" OR "Tensions in educational quality managers" OR "Improvement strategies" OR "Strategies for improving educational quality" OR "Strategies for reduction of tensions between educational quality managers" OR "Strategies to reduce tensions in the improvement of educational quality" OR "Construction of Improvement Strategies" OR "Construction of strategies to improve educational quality" OR "Construction of tension reduction to improve educational quality")) AND PUBYEAR > 1999 AND PUBYEAR < 2026".

RESULTADOS

La búsqueda en Scopus⁸, arrojó en total **11.735** publicaciones en revistas científicas de gran impacto, relacionadas con las áreas del conocimiento de Social Sciences (15%), Engineering (13,3%), Medicine (13,1%), Computer Science (10,2%), entre las cuales suman más del 51% de las áreas de publicación, adicionando además Environmental Science, Business, Management and Accounting, Energy, Mathematics, Agricultural and Biological Sciences, Materials Science, para ascender a un 75,1%; es decir las áreas de

7 <https://www.scopus.com.biblioteca.unimagdalena.edu.co/term/analyzer.uri?sort=plf-f&src=s&sid=336675eacac-19f35588f769abc801dda&sot=a&sdt=a&sl=774&s=TITLE-ABS-KEY+%28+%28+%22Educational+Quality+Management%22+OR+%22Educational+Quality%22+OR+%22Educational+Quality+in+the+schools%22+OR+%22Tensions+between+policies+and+practices+of+Educational+managers%22+OR+%22Tensions+in+educational+management%22+OR+%22Tensions+in+achieving+educational+quality%22+OR+%22Tensions+in+educational+quality+managers%22+OR+%22Improvement+strategies%22+OR+%22Strategies+for+improving+educational+quality%22+OR+%22Strategies+for+reduction+of+tensions+between+educational+quality+managers%22+OR+%22Strategies+to+reduce+tensions+in+the+improvement+of+educational+quality%22+OR+%22Construction+of+Improvement+Strategies%22+OR+%22Construction+of+strategies+to+improve+educational+quality%22+OR+%22Construction+of+tension+reduction+to+improve+educational+quality%22%29+AND+PUBYEAR+%26gt%3b+1999+AND+PUBYEAR+%26lt%3b+2025&origin=resultslist&count=10&analyzeResults=Analyze+results>

8 SCOPUS es una base de datos especializada, para la revisión de referencias bibliográficas de artículos científicos y académicos (peer review), esta BD fue lanzada en el 2004 por la empresa Elsevier y cuenta con más de 84 millones de registros. Para acceder a Scopus se debe contar con una suscripción, la cuál es normalmente pagada por las organizaciones que pertenecen a las redes de CTI.

mayor impacto e influencia en lo relacionado a la publicación de esta temática del presente estudio (Ver Figura 1).

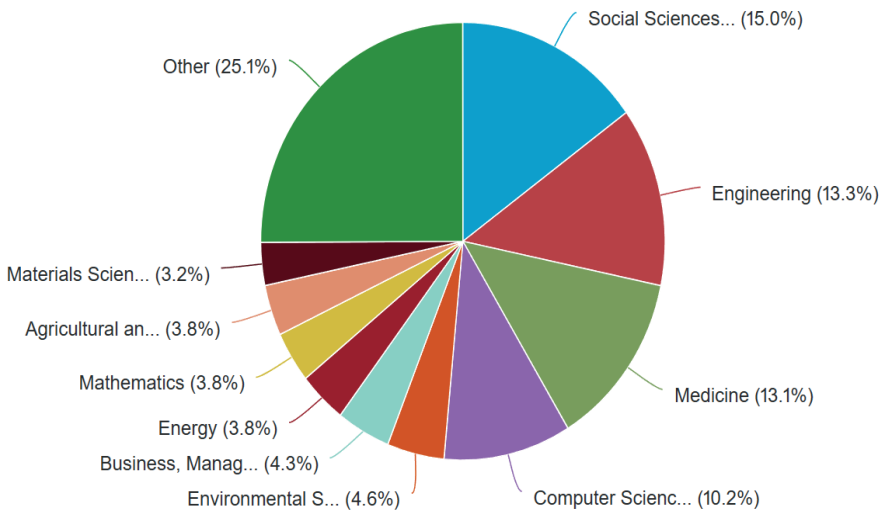


Figura 1. Areas del conocimiento con mayores porcentajes de publicaciones, en la tematica de tesni3n y gesti3n de mejora de la calidad educativa.

Fuente: Autor con base en datos de Scopus 2025.

En cuanto al a3o con la mayor cantidad de publicaciones sobre la tematica, fue el 2024 con cerca de 1.718 publicaciones, siendo de car3cter ascendente desde el a3o 2000 hasta el a3o 2024; presentando un gran salto desde el 2018 al 2020 pasando de 500 publicaciones a 750, y luego pasando de 750 publicaciones en 2020 a 1,750 en 2024, lo cual evidencia un incremento sustancial el publicaciones interesadas en la tematica de estudio (Ver Figura 2).

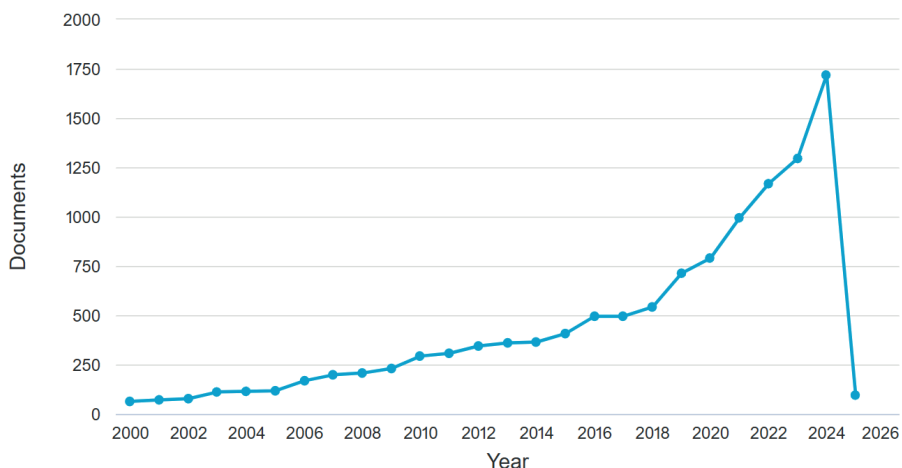


Figura 2. Años con mayores porcentajes de publicaciones, en la tematica de tensión y gestión de mejora de la calidad educativa

Fuente: Autor con base en datos de Scopus 2025.

En cuanto a los autores de mayor publicación en la tematica de tenzión y mejora de la gestión de la calidad educatkiva, se tiene a autores como Tzeng, G.H.con 28 documentos publicados cobre la tematica, seguido de Pittet, D. con 17, Antony, J.con 13, Kole, C. con 13, Allegranzi, B. con 12, Grimshaw, J.M. con 11, Liou, J.J.H. con 11, Chuang, Y.C. con 10, Wensing, M. con 10, Cappelli, A. con 9, Gimbel, S. con 9, Grol, R.con 9, Hulscher, M.con 9, Ivers, N.M. con 9, Straus, S.E. con 9, Tartari, E. con 9, Wagner, C. con 9, y Abdel-Basset, M. con 8; entre otros. Lo cual evidencia lo prolifica de la bibliografia y el interes por ahondar en la profundización en el conocimiento de esta tematica (Ver Figura 3)

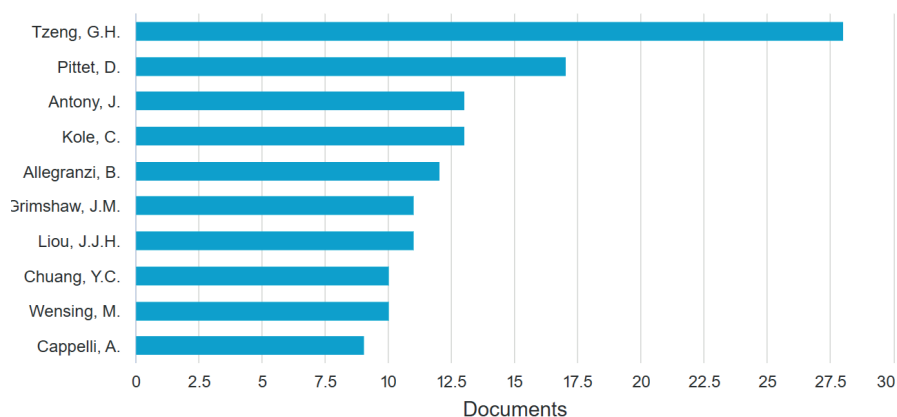


Figura 3. Autores con las mayores publicaciones en la tematica de tensiones y gestión de la mejora de la calidad educativa

Fuente: Autor con base en datos de Scopus 2025.

En este marco de actuación, se evidencia que el país con el mayor interés en el estudio de la temática del presente estudio es China con un 20,40% del total de trabajos publicados al respecto, seguido de Estados Unidos con un 15,87%, posteriormente el Reino Unido con un 4,91%, luego España con un 3,89%, seguidamente India con un 3,63%, muy cerca Australia con un 3,31%, Canadá con un 2,68% y Alemania con un 2,39%, sumando entre estos un 57,11% del total de las publicaciones en este ámbito; dicha evidencia es compatible con los niveles de calidad que manejan estos países en el ámbito de la gestión de la calidad de la educación y las menores tensiones en la implementación de políticas de calidad, así como de asignación de recursos humanos y presupuestales que garanticen la calidad esperada mediante la implementación de estrategias de mejora de la calidad educativa (Ver Figura 4).

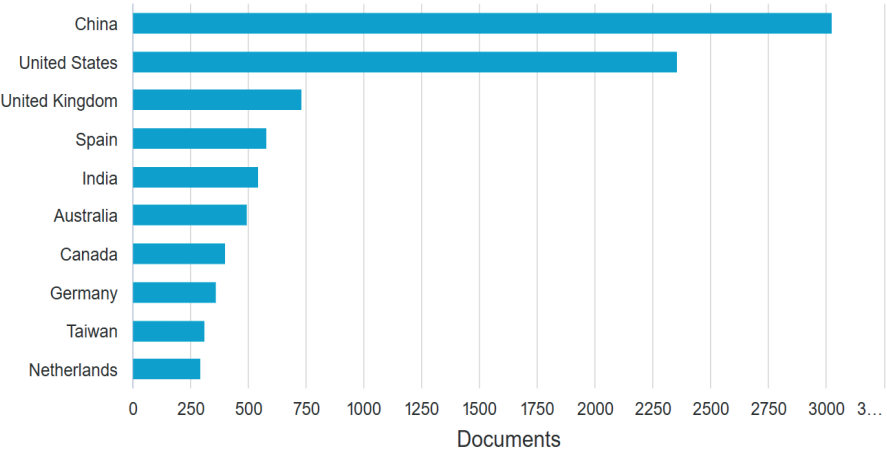


Figura 4. Países con las mayores publicaciones en la temática de tensiones y gestión de la mejora de la calidad educativa

Fuente: Autor con base en datos de Scopus 2025.

En cuanto a las instituciones de mayor relevancia que financian y lideran las publicaciones científicas sobre la temática de interés, se encuentran el National Natural Science Foundation of China 1046, Ministry of Science and Technology of the People's Republic of China 476, National Key Research and Development Program of China 200, National Institutes of Health of China 162, U.S. Department of Health and Human Services of China 156, Fundamental Research Funds for the Central Universities of China 147 (Ver Figura 5).

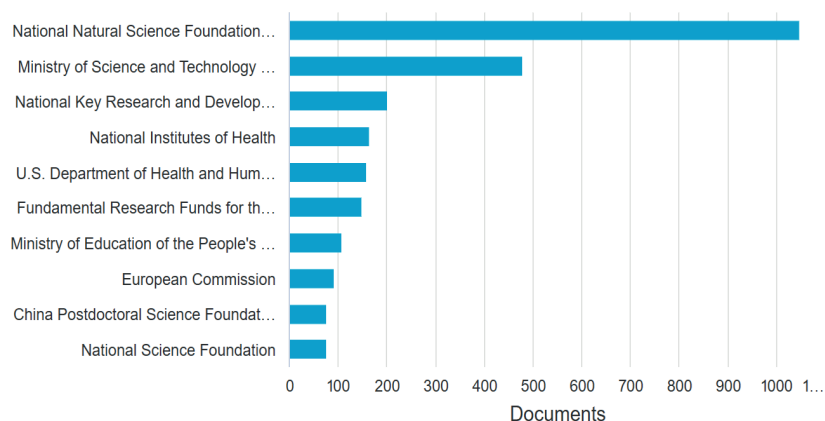


Figura 5. Las instituciones de mayor relevancia que financian y lideran las publicaciones científicas en la temática de tensiones y gestión de la mejora de la calidad educativa

Fuente: Autor con base en datos de Scopus 2025.

Seguidamente, mediante la implementación del software Vos Viewer se pudo representar gráficamente, la visualización de la información, en forma de agrupamiento y de mapas de calor de cómo se distribuye esta y cual es el grado de énfasis que presenta la información hallada. Se halló que Human, female, controlled study e Improvement strategies conformaban las dos grandes áreas en las cuales se agruparon los trabajos publicados en las áreas temática de interés del estudio (Ver Figura 6).

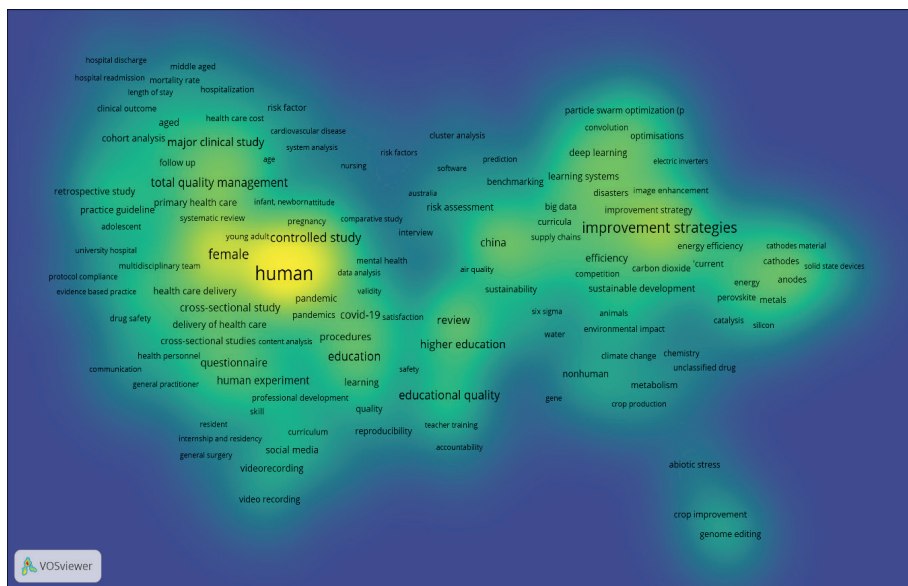
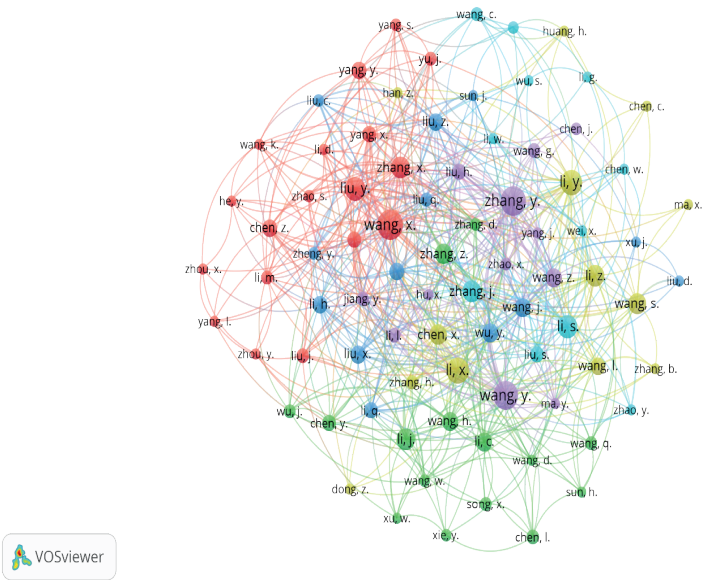


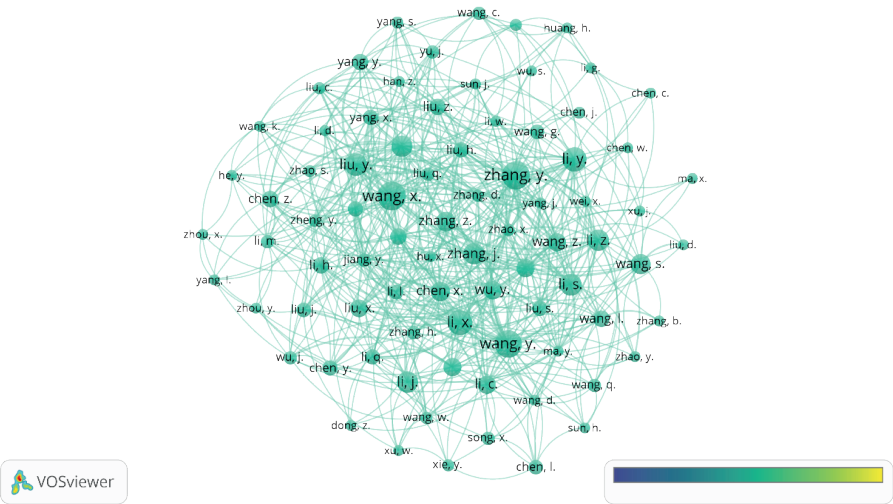
Figura 6. Mapa de calor con la agrupación de los temas de mayor relevancia en la temática de tensiones y gestión de la mejora de la calidad educativa

Fuente: Autor con base en Software Vos Viewer 2025.

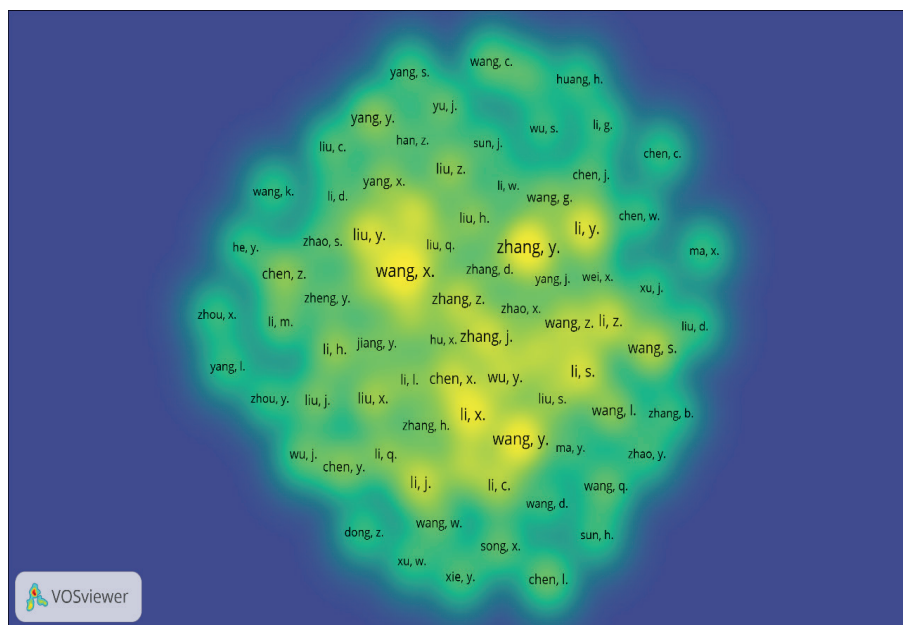
de origen chinos en mayor proporción, tanto de manera multicolor como monocromático y con nivel de intensidad en el tiempo, dichas relaciones. En todos los esquemas la preponderancia de autores de nacionalidad china es muy notable (Ver Figuras 8a, 8b y 8c).



8a.



8b.



8c.

Figura 8a, 8b y 8c. Mapas de redes y de aglomeración por autores de mayor relevancia por publicaciones y citas en la temática de tensiones y gestión de la mejora de la calidad educativa

Fuente: Autor con base en Software Vos Viewer 2025.

CONCLUSIONES

Como conclusiones se puede argumentar que existe una relación positiva y directa entre calidad educativa y publicaciones, dado que los países con mayores niveles de publicación en la temática, presentan los mejores niveles de calidad educativa, tal como el caso de los países asiático que vienen avanzando en sus modelos educativos con altos niveles de calidad; así como también en el caso de los países europeos y norteamericanos que presentan cierta cantidad de trabajos científicos en la temática y en que sus niveles de calidad educativo son de los mejores en el mundo.

Así mismo, se observa que las entidades financiadoras de investigación y publicaciones en la temática de gestión de la calidad educativa versus tensiones son de origen asiático, sobre todo de origen chino, lo cual denota la importancia de la gestión de la calidad educativa para este tipo de países, su estudio y por ende la implementación de metodologías, procesos y recursos que inciden en el logro esperado de la calidad educativa. Además, de la implementación de los resultados de dichas investigaciones en el contexto de la temática de estudio y en el desarrollo productivo de su territorio.

Finalmente, es de gran interés para este autor y los autores de la tesis doctoral sobre gestión de la mejora de la calidad educativa versus las tensiones en la implementación

de estos resultados positivos en los contextos locales, tal como el caso de la ciudad de Barrancabermeja en Santander - Colombia; además de plantear estudios adicionales, incluyendo otras bases de datos bibliográficas científicas, tales como Web Of Science – WOS, ProQuest, e-libro, Dialnet, Institute of Education Science – IES, JSTOR, Magisterio, Publindex, entre otros, a fin de conocer esas tendencias de publicación en dichas temáticas en los ámbitos a nivel nacional e internacional.

BIBLIOGRAFIA

Ai-Ju Tang, L. (2021). *Social Entrepreneurship Education: New Development in College Entrepreneurship Education*, 2017, pp. 125-125.

Andrade, A. (2003). *Desarrollo de capacidades en gestión educativa: propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos*.

Biale, S. y Neubert, J. (2005). *La biblioteca escolar en la gestión educativa*.

Bracho, T. (2013). *Innovación en política educativa: Escuelas de calidad*. FLACSO México.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-26.

Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión los sistemas educativos. La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa" (13 al 14 noviembre 1997). Chile, UNESCO, 13-28.

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75).

Causado Rodríguez, Edwin; Visbal Cadavid, Delimiro y Fontalvo Herrera, Tomas. (2011). *Gestión y Auditoría de la Calidad*. Editorial Corporación Para la Gestión del Conocimiento – Asesores del 2000. Santa Fe de Bogotá, septiembre de 2011. ISBN: 978-958-99737-5-2.

Choles, H. (2016). Una mirada a las concepciones de calidad educativa, desde el análisis de los planes de desarrollo del departamento y los municipios del departamento de La Guajira. *Diversidad y Complejidad Organizacional en América Latina*, 155.

Cervantes, R. y Garcés, C. (2016). *Diseño de un sistema de gestión de calidad en la Institución Educativa Ciudad de Tunja*.

Cruzata, A. y Rodríguez, I. (2016). La gestión en las instituciones educativas: enfoques, modelos y posiciones teóricas y prácticas. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, 3(1).

Davis, G. (2012). Tensiones organizacionales en la implementación de las Reformas Educativas en el Municipio: El caso de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 311-331. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100019>

Dong, B. Y., Yang, N. N. (2020). Study on the improvement of employment and entrepreneurship course quality in private colleges in He Nan province in the new era. *International Core Journal of Engineering*, 6 (2), pp. 103-107.

Falabella, A. y Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. Santiago: CIDE.

Franco, M. (2018). La gestión educativa en México: una política sin consenso de la base. *Temas De Educación*, 23(1), 85–110. <https://doi.org/10.15443/tde1004>

García, L., Marín, F., Roa, M. y Sánchez, E (2016). Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla– Colombia desde la perspectiva del docente. *Revista de ciencias sociales*, 22(4), 130-143.

Hazelwood, C. (2007, octubre). La Gestión Educativa como vía para el Fortalecimiento y el Mejoramiento Institucional [Conferencia]. Foro Educativo Nacional - La Gestión Educativa para el Mejoramiento de la Calidad, Bogotá, Colombia. http://186.113.12.182/catalogo/interna_recurso.php?nt=32365

He, T., Lin, S., Chen, X. (2020). Research on the Training Mode of Innovative and Entrepreneurial Thinking of Design Talents — A Case Study of. *Digital Media Arts*.

Hong, R. (2022). Construction of innovation and entrepreneurship guidance system for higher vocational college students under Internet Plus environment. *Contemporary Education and Teaching Research*, 3 (3), pp. 79-81.

Huergo, J. (2004). Los procesos de gestión. *Material de lectura para los cursos de “Comunicación en las organizaciones públicas”*. Provincia de Bs. As.: IPAP, 2004. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar>

Lei, L.I., Wang, B., Fan, J.F.. (2020). Application Research of Life Analytic Counseling in the Employment and Entrepreneurship Guidance for College Students. *China University Students Career Guide*, 15 (2), pp. 15-19.

Liñán, F. (2018). *Tensiones en las funciones rectorales y su impacto en la calidad educativa de las instituciones de educación básica y media* [Tesis de doctorado, Universidad del Magdalena]. Repositorio institucional – Universidad del Magdalena. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1304>

Mallama, G. (2014). *Gestión educativa en Colombia: un análisis desde la política educativa pública* (Doctoral dissertation, Tesis inédita de posgrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Mateus Bedoya, Leonardo. (2024). Gestión de la calidad educativa en el distrito de Barrancabermeja, mediante la identificación de las tensiones entre las políticas y las prácticas de los gestores del nivel meso y micro para la construcción de estrategias de mejoramiento. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA – Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2007). Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>.

Pareja, J y Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y educadores*, 9(2), 171-185.

Peralta, M. (2021). Calidad de Datos en Sistemas de Gestión Académica Universitaria basado en ISO/ IEC 25012. *Interfases*, 14(014), 65-88. <https://doi.org/10.26439/interfases2021.n014.5393> [Links].

Po, Y. (2023). The future of “applied” education, employability, and the labor market in China. *International handbook on education development in Asia-Pacific*, pp. 1-21.J., & Lee, W. O., Brown, P., Goodwin, A. L., & Green, A. (Eds, –). Springer Nature Singapore.

Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE].

Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281.

Real Academia Española (RAE). (s.f.a). Gestión. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 10 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/gesti%C3%B3n>

Rodríguez, A. (2017). *Concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar. Transiciones entre los paradigmas tradicionales y socio críticos de la gestión educativa*. [Tesis de doctorado, Universidad del Magdalena]. Repositorio institucional.

Sander, B. (2002). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Obtenido el, 26, 20123-125.

Torrijos, J. (2015). Implementación de procesos de calidad como herramienta de mejoramiento académico desde la norma ISO 9001: 2008 en la clase de Lengua Castellana para los ciclos IV y V de la IED Nueva Esperanza.

Vallejo-Villacis, G. (2020). Asesoría educativa en el Ecuador: campos de tensión. *Revista Cátedra*, 3(3), 88-110

Visbal-Cadavid, Delimiro; Mendoza Mendoza, Adel & Causado Rodríguez, Edwin. (2016). Eficiencia en las instituciones de educación superior públicas colombianas: una aplicación del análisis envolvente de datos. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 105 - 118. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100008&lng=en&tlng=es.

Zhang, J., Huang, J., Ye, S. (2023). The impact of career adaptability on college students' entrepreneurial intentions: A moderated mediation effect of entrepreneurial self-efficacy and gender. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 43 (5), pp. 1-16.

Zhou, Z., Zhan, Q. (2021). Difficulties and countermeasures of college students' innovation and entrepreneurship under the background of "Internet Plus." *Frontiers in Business. Economics and Management*, 2 (2), pp. 34-38.

Zhou, Y., Zhou, H. (2021). Research on the Quality Evaluation of Innovation and Entrepreneurship Education of College Students Based on Extenics. *Procedia Computer Science*, 199, pp. 605-612. doi: 10.1016/j.procs.2022.01.074.

<http://www.sciencedirect.com/biblioteca.unimagdalena.edu.co:2048/science/journal/18770509>

Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Sinéctica*, (18).

EDWIN CAUSADO RODRÍGUEZ

Es docente titular del programa de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingenierías de la Universidad del Magdalena, con sede en la ciudad de Santa Marta (Colombia), así como de la maestría en Ingeniería (Facultad de Ingeniería). Director del Grupo de Investigación Gestión de Recursos Para el Desarrollo (GIGRD), reconocido y clasificado por Minciencias en A. Investigador Junior (I) (con vigencia hasta 2025-12-05) de la Convocatoria 957 – 2024 y par evaluador de Minciencias.

Doctor en Ciencias Gerenciales de la Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín (Venezuela), graduado con tesis mención publicación. Magíster en Economía del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales de la Universidad de los Andes (Colombia), Joint Master Environmental Economics and Natural Resources Universidad de los Andes - University of Maryland (EE. UU.). Máster universitario en Sistemas Integrados de Gestión, de la Prevención de Riesgos Laborales, la Calidad, el Medio Ambiente y la Responsabilidad Social Corporativa de la Universidad Internacional de la Rioja UNIR (Logroño, España). Ingeniero industrial de la Universidad de La Guajira (Colombia).

Reconocimientos como profesor distinguido de la Facultad de Ingeniería en el año 2011 (5 de agosto de 2011), profesor distinguido con alto nivel investigativo en el 2016 (17 de junio de 2016) y profesor con distinción al mérito y a la excelencia Unimagdalena en el 2018 (13 de junio de 2018).

Además, ha fungido como pasante de investigación del Politécnico de Milano (Italia) bajo orientación del doctor Enrico Zio y en la Universitat Politècnica de Valencia (España) bajo orientación del doctor Raúl Poler “con apoyo del doctor Raúl Rodríguez, el doctor (c) Delimiro Visbal Cadavid y del magíster Carlos Camacho”. Certified Quantitative Risk Management (CQRM) by International Institute of Professional Education and Research (IIPER), 2016.

Entre su experiencia profesional al interior de la universidad del Magdalena, la ha ejercido como investigador principal del proyecto Fortalecimiento de la Capacidad Productiva y Comercial de la Cadena de Suministro del Queso Costeño en las Subregiones del Caribe Colombiano, Departamentos del Magdalena, Córdoba y La Guajira, financiado por Minciencias – SPGR Regalías – Universidad del Magdalena – Universidad de Córdoba – Universidad de La Guajira con CODIGO BPIN: 2020000100116, del cual surge esta obra; director del proyecto de investigación Agenda Prospectiva Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación del Departamento del Magdalena – 1.a fase, financiado por Colciencias (2008); investigador principal del proyecto Formulación de la Cadena Logística Agroindustrial de los Subproductos de Residuos Sólidos de la

Industria Exportadora de Tajada de Plátano en el Departamento del Magdalena (2013), financiado por Fonciencias; asesor del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad del Magdalena (2016); investigador principal del proyecto Caracterización Logística Agroindustrial del Departamento del Magdalena (2018).

Además, el profesor Causado ha sido autor de más de doce libros en los cuales destacan: Perspectivas de la economía ambiental en Colombia, de la Editorial Unimagdalena (2011); Gestión y auditoría de la calidad, de la Editorial Corporación Para la Gestión del Conocimiento (2011); Tecnologías de información y comunicación como herramienta de desarrollo organizacional en el sector hotelero, de la Corporación Universitaria Latinoamericana (2015); Enfoque agroindustrial para la transformación hortofrutícola – perspectivas de gestión operativa en fábrica, de la Editorial Unimagdalena (2020); Gestión Empresarial y Asociatividad Productiva Para la Cadena de Suministros del Queso Costeño en el Caribe Colombiano. Editorial Uniguajira (2023); Buenas Prácticas de Ordeño – BPO y Buenas Prácticas de Manufactura - BPM Para la Elaboración y Manejo del Queso Costeño - Cadena de Suministros del Queso Costeño. Editorial Uniguajira (2023); Higiene y Manipulación de Alimentos: Queso Fresco – Queso Costeño - Cadena de Suministros del Queso Costeño. Editorial Uniguajira (2023), entre otros. Así mismo, ha colaborado como autor de varios capítulos de libro y de numerosos artículos publicados en revistas científicas de gran impacto a nivel nacional e internacional, y ha realizado ponencias en eventos nacionales e internacionales de gran trayectoria.

LEONARDO MATEUS BEDOYA

Es rector de la institución educativa Camilo Torres Restrepo en la ciudad de Barrancabermeja (Colombia), ha sido docente del área de tecnología e informática y coordinador en instituciones de educación básica y media, además de catedrático en diferentes universidades como la Universidad Cooperativa de Colombia – UCC, Universitaria de Investigación y Desarrollo. Formador del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en diferentes programas relacionados con el uso de las TIC en la educación y en procesos de gestión educativa.

Doctor en ciencias de la educación de la Universidad del Magdalena (Colombia). Magister en E-Learning de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). Ingeniero Electrónico de la Universidad de Pamplona (Colombia).

Fue seleccionado por el Ministerio de Educación de Colombia como becario para adelantar sus estudios doctorales, para participar en el curso ICT training course in Incheon (Corea) y para pertenecer a la Red de tutores de educación básica en proyectos colaborativos RTBPC. Exaltado por la secretaria de educación de Barrancabermeja por su compromiso con la educación en el territorio (2012), Primer puesto en el foro educativo municipal (2009).

Entre sus experiencias ha desarrollado estudios en la línea de las TIC en la educación con las investigaciones: Docentes de Barrancabermeja hacia la sociedad del conocimiento (2010); Estrategias de Formación Tecnológica Para el Fortalecimiento del Perfil del Gerente Educativo (2019). Asimismo, en la línea de gestión y calidad educativa con la investigación: Gestión de la Calidad Educativa en el Distrito de Barrancabermeja, Mediante la Identificación de las Tensiones Entre las Políticas y las Prácticas de los Gestores del Nivel Meso y Micro Para la Construcción de Estrategias de Mejoramiento (2024). Así mismo, ha realizado ponencias en eventos nacionales e internacionales.

TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



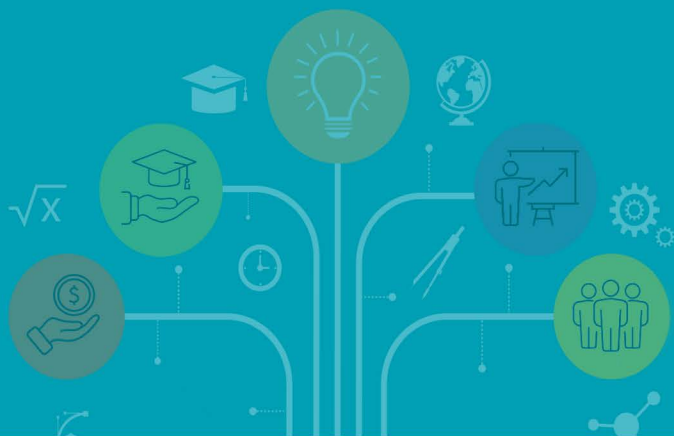
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

